



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DO 1º
E 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO:**
**O IMPACTO DO ENSINO EXPLÍCITO E
REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA NA COMPETÊNCIA
ORTOGRÁFICA**

Ana Sofia Janeiro

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

2015



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DO 1º
E 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO:**
**O IMPACTO DO ENSINO EXPLÍCITO E
REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA NA COMPETÊNCIA
ORTOGRÁFICA**

Ana Sofia Janeiro

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Otília Costa e Sousa

2015

AGRADECIMENTOS

A minha paixão pelo ensino já me acompanha há algum tempo. Ser professora é para mim um objetivo de longa data, que venho, com determinação e perseverança a perseguir. Tudo no ensino me fascina: as escolas, os professores, as reuniões, as conversas na sala dos professores, os seus projetos, as suas avaliações, os alunos, as suas formas autênticas de ser, o gosto que têm por aprender, as salas de aula, o cheiro dos livros e até do material escolar. Sou apaixonada.

Por isso, gostaria de agradecer a todos aqueles que respeitaram a minha paixão e, sem saber como, permaneceram ao meu lado, mesmo quando eu achei que já não estavam lá.

Obrigada aos meus filhos pela minha ausência. Obrigada ao meu marido pela sua permanência, e a toda a minha família e amigos que sempre acreditaram em mim.

Obrigada à minha colega Teresa que se envolveu neste projeto tanto quanto eu, pelo seu incentivo e compreensão nos momentos mais difíceis, pelo apoio em todo o trabalho e, claro, pela sua companhia e amizade.

Queria agradecer ainda, a todos os professores da ESELX, e em particular à minha orientadora, professora Otilia, por toda a sua disponibilidade e apoio, como também à professora Conceição Figueira pelas oportunidades que me proporcionou.

RESUMO

Este relatório final integra-se na unidade curricular realizada no âmbito de Prática Supervisionada II do 2º ano do mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta a prática pedagógica realizada e uma reflexão sobre todo o percurso desenvolvido, como também integra uma investigação motivada pelas dificuldades ortográficas reveladas pelos alunos.

Concebeu-se um estudo centrado no ensino explícito da ortografia e na abordagem do ditado interacionista, o ditado zero (0) erros. Pretendeu-se que os alunos, ao perspetivarem a língua como objeto de estudo, refletissem e partilhassem as suas concepções sobre a escrita, desenvolvendo estratégias que lhes permitissem escrever de acordo com a norma ortográfica.

A amostra foi constituída por um grupo de vinte e quatro alunos do 3º ano de escolaridade do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, sendo esta a turma onde também foi realizada a prática pedagógica apresentada.

A investigação foi desenvolvida em três etapas fundamentais: pré-teste, intervenção e pós-teste. Depois de identificadas as necessidades específicas da turma a partir de duas tarefas distintas, o ditado e a redação, tiveram lugar diversos momentos de ensino explícito, cada um seguido, posteriormente, da abordagem interacionista do ditado, que focalizavam as dificuldades ortográficas evidenciadas pelos alunos. Por último, após a intervenção, avaliou-se o grupo, recorrendo aos mesmos instrumentos utilizados na avaliação inicial.

Observou-se uma evolução das competências ortográficas visadas, indicando que, a prática de um ensino explícito acompanhada da abordagem interacionista do ditado, constituem metodologias promotoras de reflexão linguística e aprendizagem neste âmbito.

Palavras-chave: Ortografia, ditado interacionista, ensino explícito, reflexão linguística

ABSTRACT

This final report forms part of the Supervised Teaching Practice course of the Master of Teaching (Primary Education). It presents the pedagogical practice carried out and a reflection on the entire educational path followed and also includes an investigation prompted by spelling difficulties identified in students.

This study focuses on the explicit teaching of spelling and on the interactive dictation approach.

The aim was for the students, when viewing the language as an object of study, to reflect and share their concepts of writing, developing strategies to enable them to write in accordance with spelling standards.

The sample consisted of a group of twenty-four students in the 3rd grade of basic education, aged between eight and nine years old.

The research was developed in three main stages: pre-testing, intervention and post-testing. After identifying the specific needs of the class based on two different tasks, dictation and writing, a number of explicit teaching moments were carried out, each then followed by an interactive dictation focusing on the spelling difficulties highlighted by the students. Finally, after the intervention, an evaluation of the group was performed, using the same instruments as those used in the initial assessment.

An evolution of the targeted spelling skills was noted, indicating that the practice of monitored explicit teaching and interactive dictation are methodologies that promote linguistic reflection and learning in this area.

Keywords: Spelling, interactive dictation, explicit teaching, linguistic reflection

ÍNDICE GERAL

1.Introdução	1
2. Caracterização do contexto socioeducativo	3
2.1 Caracterização do meio	3
2.2 Caracterização da escola	3
2.3 Gestão do espaço	4
2.4 Gestão do tempo	5
2.5 Gestão do processo de ensino e aprendizagem.....	5
2.6 Caracterização da turma	7
2.6.1 Avaliação diagnóstica dos alunos	9
2.6.1.1 Competências Sociais	9
2.6.1.2 Português.....	9
2.6.1.3 Matemática	9
2.6.1.4 Estudo do Meio	10
2.6.1.5 Expressões físicas e artísticas	10
3. Fundamentação da problemática e objetivos de intervenção.....	11
4. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	17
5. Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa	19
5.1 Princípios orientadores do plano de intervenção	19
5.2 Estratégias globais de intervenção.....	21
5.3 Contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do plano de intervenção	26
6. Apresentação fundamentada do tema em estudo	29
6.1 Tema da investigação e problemática.....	29
6.2 Enquadramento teórico.....	30
6.2.1 Linguagem escrita: Consciência linguística, linguagem escrita e oralidade e percurso evolutivo	30
6.2.2 Ortografia do Português: Sistema de escrita alfabético, competência fonológica e competência ortográfica	34
6.2.3 Erro ortográfico: tipologias.....	37
6.2.4 Estratégias para o ensino e aprendizagem da ortografia	38
6.2.4.1 Ditado.....	41
6.2.4.2 Ditado numa perspetiva interacionista: papel do aluno e do professor.....	42

6.3 Metodologia.....	44
6.4 Apresentação e discussão dos resultados.....	47
6.4.1 Ditado.....	47
6.4.2 Escrita de acordo com um tema.....	50
7. avaliação.....	56
7.1 Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	56
7.1.1 Competências Sociais.....	57
7.1.2 Português.....	57
7.1.3 Matemática.....	58
7.1.4 Estudo do Meio.....	58
7.2 Avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção.....	59
8. Conclusões finais.....	61
Referências	63
Anexos	67
Anexo A – Perspetivas da sala de aula.....	68
Anexo B – Materiais expostos – Pilotagem e organização do trabalho	69
Anexo C – Planta da sala	70
Anexo D - Horário letivo.....	71
Anexo E - Rotinas semanais da turma	72
Anexo F – Plano de TPC	74
Anexo G – Plano individual de trabalho	75
Anexo H – Situações merecedoras de atenção especial	76
Anexo I - Grelha de autoavaliação do comportamento.....	77
Anexo J – Estratégias que fomentam a cooperação	78
Anexo K – Entrevista informal à OC.....	79
Anexo L – Grelha de observação: Competências sociais	81
Anexo M – Tratamento estatístico da avaliação diagnóstica: Competências sociais	82
Anexo N - Desempenhos por descritor: Competências sociais.....	83
Anexo O – Grelha de observação e registo: Português – competências nucleares	84
Anexo P – Tratamento estatístico da avaliação diagnóstica: Português.....	85
Anexo Q – Desempenhos por descritor: Português.....	86

Anexo R – Avaliação inicial ortografia: Levantamento de erros ortográficos: Ditado	88
Anexo S – Avaliação inicial ortografia: Levantamento de erros ortográficos: Escrita	89
Anexo T – Grelha de observação e registo: Matemática	90
Anexo U – Tratamento estatístico da avaliação diagnóstica: Matemática	91
Anexo V – Desempenhos por descritor: Matemática	92
Anexo W – Grelha de observação e registo: Estudo do Meio	94
Anexo X – Tratamento estatístico da avaliação diagnóstica: Estudo do Meio	95
Anexo Y – Desempenho por descritor : Estudo do Meio	96
Anexo Z – Planificação 7 de maio	97
Anexo AA – Ficha de trabalho: texto descritivo.....	98
Anexo AB – Planificação dia 25 de maio.....	100
Anexo AC - Ficha de trabalho: leitura e interpretação de texto	101
Anexo AD – Exemplar de agenda semanal	103
Anexo AE - Planificação dia 8 de maio	104
Anexo AF - Registos da rotina diária de leitura	105
Anexo AG – Guião de leitura autónoma.....	106
Anexo AH- Fichas de trabalho: ortografia	107
Anexo AI – Ficheiro de ortografia (TEA).....	116
Anexo AJ – Cartas círculo de leitura	117
Anexo AK – Guiões de apoio Círculo de leitura	118
Anexo AL – Guião de apoio para apresentação da tarefa da tabuada	122
Anexo AM – Instrumento Pré-teste: Ditado	123
Anexo AN – Instrumento de Pré-teste: Escrita.....	124
Anexo AO – Instrumento Pós-teste: Escrita	125
Anexo AP – Avaliação final ortografia: levantamento ortográfico: Ditado	126
Anexo AQ – Avaliação final ortografia: levantamento de erros ortográficos: Escrita	127
Anexo AR – Tratamento estatístico da avaliação final: Competências Sociais	128
Anexo AS – Tratamento estatístico da avaliação final: Português	130
Anexo AT – Tratamento estatístico da avaliação final: Matemática	133
Anexo AU – Tratamento estatístico da avaliação final: Estudo do Meio	136

Anexo AV – Tratamento estatístico: Objetivos gerais do PI – Desenvolver competências de cooperação e respeito pelo outro	138
Anexo AW – Tratamento estatístico: Objetivos gerais do PI – Desenvolver a fluência e a compreensão na leitura	140
Anexo AX – Tratamento estatístico: Objetivos gerais do PI – Desenvolver competências de resolução de problemas envolvendo números e operações	142

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Estratégias globais de intervenção por área disciplinar.....	21
Tabela 2 – Contributo das áreas disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos gerais do PI.	26
Tabela 3 – Ditado – Média de erros da turma e por aluno.....	47
Tabela 4 – Ditado – Número e percentagem de erros por tipologia.	48
Tabela 5 – Escrita de acordo com um tema – Média de erros da turma e por aluno...	51
Tabela 6 – Escrita de acordo com um tema – Número e percentagem de erros por tipologia.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

Ciclo do Ensino Básico	CEB
Conhecimento Explícito da Língua	CEL
Encarregados de Educação	EE
Escola Superior de Educação de Lisboa	ESELX
Movimento da Escola Moderna	MEM
Orientadora Cooperante	OC
Plano de Trabalho de Turma	PTT
Plano de Intervenção	PI
Plano Individual de Trabalho	PIT
Prática de Ensino Supervisionada II	PES II
Programa Nacional de Português do Ensino Básico	PNPEB
Projeto Educativo da Escola	PEE
Tempo de Estudo Autónomo	TEA
Zona de Desenvolvimento Proximal	ZDP

1.INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (doravante PESII) do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa (em diante ESELX). A sua conceção tem como base a observação e intervenção pedagógica realizada a uma turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (a partir de agora CEB). Terá o propósito de descrever e refletir sobre o período de intervenção realizado, assim como apresentar uma investigação decorrente das necessidades aí identificadas. Sendo a competência ortográfica uma das fragilidades em questão, o estudo apresentado subordinou-se ao tema: *O impacto do ensino explícito e da reflexão sobre a língua na competência ortográfica.*

. A partir da caracterização da turma, nomeadamente, as suas potencialidades e fragilidades, foi elaborado um plano de intervenção (doravante PI) para uma prática pedagógica de sete semanas.

Não incluindo a introdução e as conclusões finais, este relatório encontra-se organizado em seis capítulos. No segundo capítulo apresentamos a caracterização do contexto educativo, relembrando a informação necessária à contextualização da prática pedagógica desenvolvida.

No terceiro capítulo apresenta-se a problemática e os objetivos gerais de intervenção, sustentados pelo conjunto de potencialidades e fragilidades diagnosticadas, assim como pela colocação de questões que orientaram a prática educativa. Identificados os problemas e definidos os objetivos gerais do PI é necessário justificar as escolhas feitas e as suas implicações nas decisões tomadas. Assim, é no terceiro capítulo que se apresenta a fundamentação teórica, ancorada pelos documentos normativos e um quadro teórico de referência.

A metodologia surge no quarto capítulo. Apresenta-se os métodos e as técnicas utilizadas para a recolha e tratamento da informação ao longo da intervenção educativa. No quinto capítulo, dão-se a conhecer os princípios orientadores subjacentes à prática pedagógica e as estratégias globais de intervenção. Descrevem-se as fases percorridas e as ações implementadas nas respetivas áreas disciplinares. O sexto capítulo apresenta o tema da investigação, devidamente fundamentado, assim como descreve todo o processo investigativo inerente.

Segue-se a avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais do PI no sétimo capítulo. São mencionadas as diferentes modalidades, instrumentos e indicadores utilizados, comparando os resultados obtidos com os da avaliação inicial, de modo a perceber a evolução das aprendizagens dos alunos, assim como, a eficácia dos objetivos gerais estabelecidos. Por último, apresentam-se as conclusões finais, refletindo-se sobre a prática pedagógica desenvolvida e a investigação realizada.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

2.1 Caracterização do meio

A escola onde decorreu a PES II localiza-se no Restelo, uma área privilegiada de Lisboa, junto ao *pulmão* da cidade (Parque Florestal de Monsanto) e zona ribeirinha, na parte ocidental. É um local fortemente residencial, onde se encontram inseridas muitas das embaixadas existentes em Portugal, pertencendo a maioria dos residentes, à classe média-alta e alta.

O setor terciário evidencia-se, promovido por escritórios, centros hospitalares, e diversos estabelecimentos desportivos, destacando-se o Futebol Clube do Belenenses, e educativos, quer oficiais quer particulares, desde o pré-escolar até ao ensino superior e aos centros de apoio especializado. No que concerne ao património cultural e ao turismo, é um bairro bastante favorecido, encontrando-se nas suas proximidades uma grande variedade de museus e monumentos abertos ao público, tais como o Museu da Marinha, o Mosteiro dos Jerónimos, o Planetário Calouste Gulbenkian, o Museu Nacional de Arqueologia, o Museu de Arte Popular, o Museu Nacional de Etnologia, o Museu dos Coches, a Torre de Belém, o Padrão dos Descobrimentos e o Centro Cultural de Belém.

2.2 Caracterização da escola

A instituição escolar iniciou o seu lançamento em setembro de 2002, possuindo atualmente em funcionamento quatro colégios. O colégio onde foi realizada a PES II tem valência em Jardim de Infância, 1º e 2º CEB.

De acordo com o Projeto Educativo (a partir de agora PE), o colégio tem como missão educar e incentivar os alunos a conquistar as competências necessárias para alcançarem o sucesso e a felicidade no seu percurso pessoal, fomentando o “aprender a aprender”, a aprendizagem contínua ao longo da vida, o crescimento constante e o saber pensar. A sua filosofia assenta também num ensino bilingue, pretendendo-se que os alunos atinjam fluência na leitura, escrita, compreensão e oralidade em Português e Inglês. Para isso, a agenda semanal dos alunos do 1º CEB contempla 5 horas semanais dedicadas ao ensino de Inglês e, paralelamente, todas as expressões

físicas e artísticas (*Physical Education, Information Technologies, Music, Arts & Drama*) são lecionadas também em inglês e na sua maioria por professores nativos.

Uma vez que a escola não tem ginásio, estabelece parcerias com o meio onde está inserida, em particular com o Futebol Clube do Belenenses. Assim, os alunos são transportados pelo autocarro da escola, acompanhados pela auxiliar e pelo professor responsável, para a realização das atividades de *Physical Education*.

2.3 Gestão do espaço

A sala de aula é acolhedora e bem iluminada (anexo A, p.68), dispondo de um leque variado de recursos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente, um computador, um *smart board*, *ipads*, uma pequena biblioteca construída com o contributo dos Encarregados de Educação (de agora em diante EE), material escolar à descrição (lápiz, esferográficas, folhas, micas, cadernos diários, plasticinas...). Há ainda um conjunto de gavetas, uma por aluno, que se destina à arrumação do material escolar de cada elemento da turma. Estes materiais estão acessíveis, embora para a utilização dos recursos comuns seja necessária a autorização prévia da orientadora cooperante (doravante OC).

As paredes da sala exibem grande parte do trabalho que tem vindo a ser realizado ao longo do ano letivo. Estes refletem produções dos alunos, bem como materiais realizados pela OC e estão dispostos por área disciplinar (Português, Matemática e Estudo do Meio). Encontram-se ainda afixados mapas de organização e pilotagem do trabalho (anexo B, p.69), tais como, agenda semanal, calendário, organização da turma, diário de turma, regras da sala, mapa de tarefas, etc. Os ficheiros de Tempo de Estudo Autónomo (a partir de agora TEA), estão organizados por áreas disciplinares e conteúdos.

Quanto à organização, a sala apresenta uma distribuição mista, ou seja, as secretárias estão dispostas em filas individuais e em pequenos grupos de trabalho (anexo C, p.70). Esta organização vai ao encontro das características da turma, existindo alunos que trabalham melhor individualmente e outros que trabalham melhor em grupo. No entanto, “a disposição do espaço da sala de aula é fundamental e não tem soluções simples”(Arends, 2008, p. 126), logo esta não é uma organização estanque, a OC reorganiza frequentemente a sala, adaptando-a às necessidades e imprevisibilidades do quotidiano.

2.4 Gestão do tempo

Todo o trabalho desenvolvido procurou dar continuidade à prática pedagógica da OC e foi cuidadosamente planeado, sistematizado e distribuído através da agenda semanal. Esta foi concebida tendo em conta o horário letivo estabelecido (anexo D, p.71). As planificações foram realizadas em conjunto com professores titulares, isto é, a lecionar o mesmo ano letivo, numa reunião semanal, definindo-se as atividades e tarefas a desenvolver durante cada semana. As reuniões que antecedem cada ano letivo, assim como cada um dos períodos escolares são realizadas pelas professoras titulares, nas quais são determinados os conteúdos a lecionar. Segundo Arends (1998), a investigação prova “que o tempo disponível para o ensino é bem menor do que se possa pensar, embora pareça abundante no início do ano” (p. 125), daí a importância de uma boa gestão e planificação das atividades letivas, tal como se confirma na realidade observada. As planificações semanais incluem as rotinas que, para uma melhor perceção, são apresentadas em anexo (anexo E, p. 72).

2.5 Gestão do processo de ensino e aprendizagem

A ação pedagógica da OC reflete a filosofia da instituição escolar, apoiando-se em três princípios orientadores: aprendizagem ativa, valorizando-se os interesses dos alunos; ensino individualizado, respeitando-se a individualidade, ritmos de trabalho e motivações dos alunos; pedagogia de projeto, fomentando-se, por um lado, a descoberta e a investigação e promovendo-se, por outro, o trabalho autónomo e responsável.

Pode-se afirmar que a pedagogia adotada se rege, em grande parte, pelos princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (doravante MEM), concedendo-se aos alunos uma participação bastante ativa nas aprendizagens. Seguindo a linha deste modelo pedagógico, constatou-se que a sua prática envolve procedimentos promotores de atitudes e valores democráticos, apelando sistematicamente à reflexão dos alunos sobre o seu trabalho e comportamento. Também ao nível das rotinas implementadas se nota uma significativa inspiração no MEM.

Existe uma forte preocupação, por parte da OC, na abordagem de novos conteúdos, bem como na explicação e no esclarecimento de dúvidas sobre as

matérias, fazendo-o de forma clara e eficaz. Lopes & Silva (2011) referem que “a investigação estabelece uma relação estreita entre a capacidade do professor para ser claro e específico e a aprendizagem dos alunos” (p. 37), depreendendo-se que os bons desempenhos, da grande generalidade dos alunos, também se devem a este fator. Ao nível da comunicação verifica-se um especial cuidado, induzindo constantemente o reforço positivo e *feedbacks* adequados que apoiam os alunos na sua autorregulação. Neste âmbito, salientam-se os *feedbacks* semanais que são dados ao nível dos cadernos diários, que são revistos e comentados, e dos trabalhos de casa (de agora em diante TPC). Estes últimos possuem um portefólio no qual se encontram compilados juntamente com um plano (anexo F, p.74) que auxilia os alunos na planificação da realização dos trabalhos. Ressalta-se que a avaliação de cada plano semanal dos TPC é realizada pela OC, pelos alunos e, pelos seus pais.

No que se refere à gestão dos materiais, destaca-se o facto de se desvalorizar a utilização de manuais escolares. Os alunos possuem apenas o manual de Português, para a Matemática recorrem a um livro de fichas e para Estudo do Meio é construído um portefólio de estudo à medida que vão sendo lecionados os conteúdos. Os alunos dispõem ainda de uma pasta de estudo para as áreas curriculares de Português e Matemática. Para as suas atividades diárias recorrem a dois cadernos: um diário, no qual colocam os planos semanais e registam as tarefas quotidianas, e outro destinado ao TEA, no qual colam o PIT semanal (anexo G, p.75) e registam as resoluções dos ficheiros que se propuseram realizar.

O TEA é o momento mais notório em que ocorre diferenciação pedagógica. É neste tempo que os alunos com maiores dificuldades são apoiados, quer pela OC quer por professoras assistentes, para avançar em determinadas aprendizagens. Foi ainda possível observar o trabalho em parcerias, no qual os alunos treinam competências curriculares. Segundo a OC, o TEA tem sido um momento por excelência para o trabalho diferenciado. Neste momento, os alunos, apercebendo-se das suas fragilidades, têm como objetivo trabalhá-las, progredindo nas suas aprendizagens. O momento de TEA tem sido muito importante na turma, pois tem permitido ultrapassar dificuldades, consolidar conteúdos, melhorar a autoestima dos alunos, criar espírito de entreajuda (parceiros de trabalho) e proporcionar momentos de prazer na aprendizagem.

Por fim, e no que se refere à avaliação, observa-se que se dá primazia à formativa e qualitativa. Não obstante são realizadas avaliações diagnósticas quando

se procede à introdução de novos conteúdos e ainda sumativas, através de duas fichas de avaliação por período e para cada área curricular. Deste modo, o percurso académico dos alunos é avaliado continuamente, não se valorizando apenas o resultado final das avaliações sumativas. A avaliação é ainda um tema sobre o qual a OC reflete com os alunos, procurando consciencializá-los sobre o seu percurso, concedendo-lhes um papel ativo em todo o processo.

2.6 Caracterização da turma

A turma observada pertence ao 3º ano do 1º CEB, é constituída por vinte e cinco alunos, dez raparigas e quinze rapazes. O grupo mantém-se desde a entrada no 1º ano do 1º CEB, à exceção de dois alunos que integraram a turma no 2º ano, um deles provindo de uma escola pública e outro da República Checa, país ao qual regressará em setembro, sendo os seus pais diplomatas. Todos os alunos frequentam pela primeira vez o 3º ano de escolaridade, tendo completado os 8 anos de idade até dezembro de 2014. Salienta-se ainda que somente a partir do corrente ano letivo a turma é acompanhada pela atual OC.

A turma é caracterizada pela OC como heterogénea, no que respeita às aprendizagens, como também ao seu comportamento e atitude na sala. Não obstante, a grande maioria, revela vontade de aprender, são participativos, empenham-se nas atividades e têm vindo a adquirir os conhecimentos abordados. Nove dos alunos apresentam situações merecedoras de atenção especial, não usufruindo, no entanto, de Projeto Educativo Individual (anexo H, p. 76). Destes nove, três apresentam fragilidades ao nível do autocontrolo e gestão das suas emoções, evidenciando-se como elementos perturbadores do grupo, chegando a condicionar a realização de algumas atividades. Ainda ao nível da indisciplina, foi possível verificar a influência do comportamento desafiante, característico dos alunos referenciados, em alguns dos seus colegas. Este cenário comprometeu, com alguma regularidade, o ambiente de trabalho coletivo. De tal forma, que têm sido vários os esforços da OC, em parceria com a equipa de psicologia e coordenação da escola, no sentido de definir estratégias que colmatem esta fragilidade. Assim, é realizada a regulação do seu comportamento através de uma grelha semanal na qual autoavaliam o seu comportamento (anexo I, p. 77). Neste sentido, os momentos de Assembleia de Turma e de treino de Competências Sociais foram substituídos pela realização de jogos de

cooperação, que foram do agrado dos alunos, e que os têm vindo a ajudar a desenvolver o espírito de equipa e de entreajuda. Paralelamente, têm sido ainda dinamizadas outras estratégias, que se apresentam em anexo (anexo J, p.78).

Quanto ao nível sociocultural deste grupo, a generalidade dos alunos pertence a um nível médio-alto, em que pelo menos um dos progenitores é licenciado e desempenha um cargo profissional superior. Facto que se reflete numa das potencialidades da turma. Acredita-se que este elemento facilita o acesso a recursos e experiências que favorecem o seu processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Piaget, “o nível de desenvolvimento da criança é visto como determinante da sua aprendizagem” (Folque, 1999, p. 5). Sendo este, aliás, um aspeto que se evidencia claramente tanto na linguagem utilizada como nas produções orais e escritas dos alunos, ao referirem, por exemplo, vivências resultantes das viagens que realizam, tanto em Portugal, como no estrangeiro. Crê-se ainda, que esta potencialidade se estende à curiosidade que estes alunos demonstram pelo mundo que os cerca, manifestando-se sempre despertados pela aprendizagem de novos factos, curiosidades e acontecimentos.

De uma forma geral, pode-se afirmar que os alunos apresentam um nível de desenvolvimento que se encontra dentro dos padrões normais. Pode-se comprovar esta ilação, tanto através das observações realizadas, como também considerando o meio onde estão inseridos, uma vez que este proporciona “aprendizagens feitas através de interações socioculturais enriquecidas por adultos e pares”, sendo este, de acordo com a autora, o grande “impulsionador do desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 5). No que se refere à relação entre a escola e a família, é descrita pela OC como positiva, sendo a grande maioria dos pais colaborantes e bastante presentes. A comprovar e como anteriormente referido, no documento específico para o registo dos TPC (anexo F, p.74) consta um espaço destinado à apreciação e comentários dos pais, relativamente à avaliação do desempenho dos seus filhos durante a sua realização, ao qual os pais respondem ativamente.

De um modo geral, têm bom ritmo de trabalho, contudo, há alunos com fragilidades neste aspeto. Verificam-se dificuldades de concentração no decurso de atividades mais morosas, sobretudo em momentos de trabalho coletivo. Por fim, assinala-se que para a caracterização da turma foi fundamental a entrevista realizada à OC (anexo K, p.79).

2.6.1 Avaliação diagnóstica dos alunos

2.6.1.1 Competências Sociais

Apesar de uma longa prática de Conselho, durante os dois primeiros anos de escolaridade, persistem algumas dificuldades no autocontrolo das emoções, algumas na responsabilidade pelo (e no) trabalho e atitudes de respeito pelas regras de comunicação, tanto na sala de aula como nos espaços comuns do colégio e nas restantes áreas curriculares. Para uma melhor compreensão da avaliação diagnóstica referente às competências sociais remete-se para a leitura dos anexos L, M e N (p.81, 82 e 83).

2.6.1.2 Português

Durante o período de observação verificou-se, através de uma grelha de observação e registo (anexo O, p.84), que os alunos, de uma forma geral, são participativos, empenham-se e, têm vindo a adquirir os conhecimentos abordados. Contudo, existem áreas que se encontram mais comprometidas, designadamente, a leitura, compreensão na leitura e a ortografia (anexo P e Q, p.85 e 86). No que respeita à ortografia e, uma vez que constitui o tema da investigação realizada, importa mencionar que os alunos apresentaram maiores dificuldades na correspondência da produção oral e escrita, nos erros relativos à forma ortográfica específica das palavras, assim como na utilização de maiúsculas e minúsculas. Para uma melhor perceção destes desempenhos remete-se para o tratamento estatístico das informações recolhidas (anexo R e S, p.88 e 89).

2.6.1.3 Matemática

Na área disciplinar de Matemática os maiores constrangimentos dizem respeito à interpretação de enunciados, resolução de problemas, e à memorização das tabuadas. Acredita-se que as duas primeiras fragilidades se encontram relacionadas entre si, assim como a primeira, a interpretação de enunciados, se poderá encontrar comprometida por depender grandemente da compreensão da leitura, que consiste numa das fragilidades apresentadas pela turma na área disciplinar de Português, já mencionada anteriormente. De forma a confirmar o diagnóstico efetuado deverão ser consultados os anexos T, U e V (p.91, 92 e 93), que ilustram a realidade observada.

2.6.1.4 Estudo do Meio

Nesta área disciplinar verificou-se um desempenho mais homogéneo, como se pode comprovar através dos anexos W, X e Y (p. 94, 95 e 96). Embora, como já referido na caracterização geral da turma, este seja um grupo heterogéneo no que respeita às suas aprendizagens, na área disciplinar de Estudo do Meio este elemento atenua-se significativamente. Revelam facilidade na aquisição de conteúdos e interessam-se bastante pelos temas abordados, investindo de forma significativa nos trabalhos e apresentações de projeto.

2.6.1.5 Expressões físicas e artísticas

Como referido anteriormente, as expressões físicas e artísticas são conduzidas por outros professores. Contudo, aproveitou-se este período para observar estas áreas, nas quais os alunos mantêm o comportamento anteriormente caracterizado. São alunos participativos, curiosos, que se envolvem no desenvolvimento das tarefas, mas que, em contrapartida, apresentam um comportamento desafiante.

3. FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

De modo a realizar uma intervenção bem sustentada e contextualizada que fomenta aprendizagens significativas é crucial um profundo conhecimento sobre as características dos alunos e do seu contexto. Segundo Estrela (1994), “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber observar e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) ” (p. 26). Neste sentido, procurou-se apurar algumas das características da turma, identificando as suas potencialidades e fragilidades, para assim desenvolver uma prática eficaz.

Constatou-se que as áreas que se apresentavam mais fragilizadas dizem respeito às competências sociais, designadamente, ao trabalho em cooperação e espírito de equipa, como também ao comportamento e atitudes da turma em sala de aula. Na área disciplinar de Português, a fluência e compreensão na leitura, como também a competência ortográfica. Por fim, na área disciplinar de Matemática refere-se a compreensão de enunciados e resolução de problemas, e ainda, a memorização das tabuadas. Em contrapartida, a turma apresenta, como fortes, elementos relacionados com o seu empenho e envolvimento nas atividades e aprendizagens, na sua generalidade. Designadamente, no desenvolvimento de projetos a Estudo do Meio; a escrita criativa e conteúdos de Conhecimento Explícito da língua (doravante CEL) na área disciplinar de Português, e ainda o cálculo mental a Matemática.

Definida a problemática e, a partir desta primeira avaliação, surgiram algumas questões emergentes que serviram de ponto de partida para sistematizar os objetivos gerais que se pretendeu atingir com os alunos.

- i) Que tipo de ações desenvolver no sentido de minimizar conflitos relacionais entre os alunos, promovendo a cooperação e o respeito pelo outro?
- ii) Como gerir os momentos de indisciplina na sala de aula?
- iii) Que estratégias adotar para colmatar os pontos críticos relativos à compreensão na leitura?
- iv) Que estratégias adotar para desenvolver as competências ortográficas?
- v) Que tipologia de atividades promover, no sentido de criar um ambiente rico em aprendizagens significativas na Matemática?

Com base nas questões problema definiram-se como essenciais os seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver a fluência e a compreensão na leitura.
- Desenvolver as competências de resolução de problemas matemáticos envolvendo os números e operações.
- Desenvolver competências de cooperação e de respeito pelo outro.
- Desenvolver a competência ortográfica.

Estabeleceu-se, assim, uma linha orientadora para o plano de ação que procurou responder às suas necessidades, invertendo, por um lado, algumas das barreiras que se verificam no seu processo de ensino/aprendizagem e, por outro, incrementar os pontos fortes identificados. Definidos os objetivos gerais, apresenta-se de seguida a sua fundamentação teórica, tendo por base um quadro teórico de referência assim como os documentos normativos que regulam a organização curricular do 1º CEB, nomeadamente a Organização Curricular e Programas (2004), Metas de Aprendizagem e respetivos programas nacionais de cada área disciplinar.

No que respeita ao primeiro objetivo geral, *Desenvolver a fluência e a compreensão na leitura*, devemos ressaltar que o Português, pelo seu carácter transversal, e de acordo com Programa nacional de Português do Ensino Básico, (PNPEB) “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (p. 21). Seguindo de perto Sim-Sim (2009), o reconhecimento automático das palavras é o objetivo primordial da decifração uma vez que permite “a rapidez da codificação fonológica e o acesso célere à atribuição de significado da palavra lida”. Neste sentido, “o percurso da aprendizagem da leitura deve ter como meta primordial a fluência, que implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extração do significado do material lido” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 28). A reforçar esta perspetiva, verifica-se no (PNPEB) enunciado como um dos grandes resultados esperados para o 3º e 4º ano, “ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados” (p. 26). Do mesmo modo, esta competência, “descodificar palavras com fluência crescente”, também se encontra explicitamente referenciada nas Metas de Aprendizagem para o 3º ano do EB (p. 21).

Nesta ordem de ideias, e centrando-nos mais sobre a compreensão da leitura, podemos afirmar que ler, mais do que descodificar “é compreender o que está escrito”

(Sim-Sim, 2009, p. 9), solicitando a mobilização de diferentes competências por parte do aluno, “competências de ordem superior, ao nível da construção de significado, dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo” (Viana, et al., setembro 2010, p. 10). Estas competências, por sua vez, implicam a mobilização de diversos processos entre os quais, processos orientados para a compreensão dos elementos da frase, de coerência entre frases, de construção de um modelo mental do texto que permita identificar os respetivos elementos fundamentais, colocar hipóteses e integrar a informação nos conhecimentos anteriores. Assim, o ensino da compreensão não deve estar reduzido à realização de perguntas, “é preciso acrescentar uma função explicativa: o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta não é adequada e como pode utilizar estratégias para chegar a melhores respostas” (Giasson, 1993, p. 48). Por outras palavras, também a compreensão da leitura exige um modelo de ensino explícito, como ainda, de acordo com Viana, et al.,(2010), “de um trabalho de gestão da compreensão assegurado pelos processos metacognitivos” (p.10). Reconhecendo o papel da compreensão da leitura o PNPEB (2009), menciona como resultados esperados, ao nível da leitura para o 3º e 4º ano do 1º CEB, “distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória”. Por outro lado, as Metas de Aprendizagem referem especificamente a apropriação de novos vocábulos, a organização dos conhecimentos do texto, a relação do texto com conhecimentos anteriores e sua compreensão, a monitorização da compreensão, como também, a elaboração e aprofundamento de ideias e conhecimentos.

O segundo objetivo geral, *Desenvolver as competências de resolução de problemas matemáticos envolvendo os números e operações*, apresentou-se como fundamental pois, é perspectivado como uma “componente fundamental de fazer matemática e permite o contacto com ideias matemáticas significativas” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008, p. 14). De acordo com estes autores, embora os conceitos, algoritmos, fórmulas, entre outros, sejam constituintes da matemática, à resolução de problemas é reservado um lugar de destaque, uma vez que é considerada a essência desta ciência. De acordo com o Programa de Matemática (2007), embora de forma mais atenuada no programa (2013) e respetivas Metas de Aprendizagem, é salientada, entre outras, a capacidade de resolução de problemas e a comunicação de ideias, pois, o desenvolvimento do sentido do número implica hábitos de pensamento matemático, em particular, de uma atitude investigativa que

envolve o gosto e a predisposição para formular questões, explorá-las, fazer e testar conjecturas, produzir e comunicar argumentos. Contudo, considerando o exposto por Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, mais do que uma competência a desenvolver com turma em questão, esta é uma fragilidade generalizada, constatada a partir de estudos nacionais e internacionais, que demonstram resultados muito fracos nas tarefas de resolução de problemas.

Embora existam diferentes tipologias de problemas a realizar com os alunos, entre as quais, problemas de cálculo, de processo, abertos, etc., existem algumas estratégias, de uma forma geral, comuns a todos eles, e que nos foram reveladas por Polya (2003). De acordo com este modelo, constituído por quatro fases, nomeadamente, “compreender o problema, delinear um plano, ou seja, selecionar uma ou mais estratégias, desenvolver esse plano, avaliar os resultados” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008, p. 22), o processo de resolução de problemas fica facilitado. Não obstante, mais do que uma visão de conjunto apresentado no modelo, os autores expõe ainda um conjunto de estratégias às quais os alunos podem recorrer no decurso da resolução de um determinado problema. São elas, “fazer uma simulação/dramatização, fazer tentativas, reduzir a um problema mais simples, descobrir um padrão, fazer uma lista organizada, trabalhar do fim para o princípio” (p.23). Estas estratégias podem ser utilizadas em simultâneo ou individualmente, de acordo com a natureza do problema.

Neste contexto, procurou-se desenvolver a resolução de problemas diversificando as tarefas, ou seja, incluindo diferentes propostas, como também a partir do ensino explícito das fases e das estratégias que apoiam e orientam o pensamento dos alunos, no decurso da resolução de determinado problema. Relativamente ao terceiro objetivo geral, *Desenvolver competências de cooperação e de respeito pelo outro*, interessa, primeiramente, contextualiza-lo a partir dos documentos orientadores e regulamentadores da ação educativa, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (a partir de agora LBSE), artigo 7º, relativo aos objetivos do EB. Este salienta as competências de cooperação ao referir que o EB deve proporcionar aos alunos experiências que promovam o seu desenvolvimento cívico e sócio afetivo, construindo atitudes e hábitos positivos de relação e de cooperação, tanto no que respeita às suas vivências familiares como na intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

Neste sentido, também o documento relativo à Organização Curricular e Programas do EB (2004), estabelece como prioritários, no que se refere à cooperação e ao respeito pelos outros, os seguintes objetivos, “promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade” (p.13), como também “incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreaajuda e cooperação” (p.14).

O trabalho cooperativo traduz-se num procedimento pedagógico que visa promover a aprendizagem ativa, desenvolver competências cognitivas, sociais e afetivas. Paralelamente, objetiva consciencializar os alunos para a responsabilidade na construção das suas aprendizagens, assim como na dos seus pares. Assim sendo, e na perspetiva de Leite & Fernandes (2002), este tipo de trabalho exige “um clima de participação ativa e de interação, não só entre os alunos, como entre estes e os professores”, sendo neste contexto, “o conhecimento entendido como algo que é construído em processos de interação social” (p.60).

Nesta perspetiva, procurou-se que a ação pedagógica adotada fosse rica em possibilidades que promovessem as interações e o trabalho cooperativo. Estes momentos tiveram lugar no desenvolvimento de trabalho de projeto a Estudo do Meio – Descobrir Lisboa, no TEA, na apresentação de produções, como também em todas as outras circunstâncias nas quais se desenvolveu o trabalho em grupos ou mesmo a pares. Reconhece-se que a cooperação é desenvolvida nestes contextos uma vez que, de acordo com Leite & Fernandes (2002), esta forma de trabalho permite beneficiar alunos menos competentes como também mais competentes. Estas estratégias de trabalho cooperativo são “potenciadoras de uma formação escolar que preconiza a concretização dos princípios de uma educação democrática e que enriquece as situações de aprendizagem” (Leite & Fernandes, 2002, p. 60).

No tocante ao trabalho cooperativo, importa ainda referir o contributo da perspetiva socioconstrutivista de Lev Vygotsky no que respeita à conceção de ensino e de aprendizagem. A perspetiva socioconstrutivista concebe a aprendizagem como produto da interação entre a criança, os objetos e a cultura, ou seja, o contexto sócio cultural em que vive. Para o desenvolvimento psicológico, reforça o papel das interações sociais com adultos e outras crianças, uma vez que, este processo ocorre em primeiro lugar a um nível social, passando posteriormente para um nível individual, pessoal. Foi o citado psicólogo russo quem introduziu o conceito de “Zona de

Desenvolvimento Próximo” (de agora em diante ZDP), que de um modo geral, corresponde ao que a criança consegue fazer com auxílio de um adulto ou de uma criança mais competente numa determinada tarefa. Trabalhar na ZDP permitirá, para além da aquisição progressiva de aprendizagens significativas e do desenvolvimento integral dos alunos, prepará-los socialmente para a vida. O contributo de Vygotsky teve grande impacto, acarretando diversas implicações educacionais, entre as quais, o reconhecimento do papel do contexto histórico-cultural no desenvolvimento e aprendizagens das crianças; promoção de atividades significativas que respondessem aos interesses das crianças; a promoção de aprendizagens a partir de problemas reais; a criação de situações de desafio cognitivo não muito discrepante, seja entre adulto-criança, ou entre criança-criança mais competente, como também a promoção da aprendizagem cooperativa.

Dewey (1963), citado por Bessa e Fontaine (2000) afirmava que “para viverem em sociedade, os indivíduos necessitavam de experienciar os processos democráticos na escola e no interior dos grupos-turma, verdadeiros microcosmos da vida em sociedade” (p. 47). Tornou-se, então, importante fomentar a cooperação e a aprendizagem cooperativa, tendo-se para isso criado condições favoráveis ao desenvolvimento de atividades que decorreram nessa direção. Foi nossa intenção que as metodologias e estratégias, contempladas entendessem a aprendizagem dos alunos como a principal finalidade da escola.

O último objetivo geral, *Desenvolver a competência ortográfica*, encontra-se devidamente fundamentado no âmbito da investigação, no capítulo 6 deste relatório.

4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

O período de observação revelou-se fulcral para a caracterização do contexto socioeducativo, permitindo um conhecimento objetivo da realidade e um diagnóstico preciso. Contudo, “a principal dificuldade reside precisamente na “caraterização” das situações em que temos de exercer a nossa ação, ou seja, a partir das quais haverá que construir o projeto de intervenção” (Estrela,1994, p.13). Tornou-se assim necessário proceder a uma pesquisa descritiva e explicativa do contexto em estudo. Segundo Gil, (1987) esta “tem como objetivo a descrição das caraterísticas de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo uma das suas caraterísticas mais significativas, a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados” (p.45). Já a pesquisa explicativa tem “como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenómenos” (p.46).

Nesta ordem de ideias, recorreu-se, para a caraterização do contexto, a diversas técnicas, entre as quais, a análise documental, entrevista informal e observação direta do desempenho e das produções dos alunos. Seguindo-se o seu devido registo de dados.

A análise documental centrou-se na leitura de diversos documentos, nomeadamente, PEE, atas de reuniões de avaliação da turma, documentos e grelhas de avaliação da OC, como também, para a caraterização do meio, dados retirados da Junta de Freguesia de Santa Maria de Belém. Por sua vez, a entrevista informal teve como objetivo conhecer a perspetiva da docente quanto às caraterísticas da escola e da turma, bem como da gestão que realiza da sua ação educativa. A observação direta permitiu olhar direta e naturalmente para as dinâmicas da sala de aula. Traduziu-se na recolha de informações, no que respeita à escola, turma e alunos, como também, à observação das suas produções. De igual modo as reuniões presenciadas entre docentes, os momentos de convívio na sala dos professores e nos diferentes períodos de pausa revelaram-se importantes, pois, “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 196).

No que respeita à atitude do observador, podemos caraterizar a observação realizada como participante e não participante. A observação não participante teve lugar em todos os momentos que observámos, espontaneamente, as rotinas da sala de aula. Por sua vez, a observação participante, com respetivas notas de campo, e posterior registo em grelhas, ocorreu sempre estivemos responsáveis pela gestão do grupo, manifestando-se como uma das técnicas mais significativas ao longo das semanas de intervenção. Não obstante, para o tratamento dos dados quantitativos recorreremos ao seu tratamento estatístico. Estas técnicas utilizadas permitiram uma reflexão mais sustentada sobre a prática educativa e sobre a investigação realizada.

5. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

5.1 Princípios orientadores do plano de intervenção

A prática pedagógica implementada teve por base os documentos normativos para a EB do 1º CEB, designadamente, as Metas Curriculares, como também, os atuais programas de Matemática, Português e Estudo do Meio. Indo ao encontro da filosofia de ensino da própria instituição e procurando garantir a eficácia do plano de intervenção proposto, seguiram-se ainda as orientações do MEM.

Contribuindo para o estabelecido na LBSE, Capítulo 1, Artigo 7º, isto é, que “sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”, procurou-se desenvolver nos alunos competências relacionadas com a autonomia e cooperação, fomentando aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. De acordo com as Orientações Curriculares e Programas do Ensino Básico, por aprendizagens ativas entendem-se aprendizagens que decorrem de atividades escolares que incluam a descoberta pelo aluno, isto é, em que o desenvolvimento das mesmas dependa da exploração e da intervenção da criança. Já as aprendizagens significativas são referidas como aquelas que decorrem das suas vivências, dentro ou fora da escola, ou seja, relativas à sua história pessoal ou que a ela se relacionam. Também são abrangidos aqui os interesses, assim como as necessidades específicas de cada criança. As aprendizagens diversificadas implicam a utilização de recursos variados e permitem abordar uma pluralidade de conteúdos. Além de “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo...” é de igual importância “...diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (p.24) As aprendizagens integradas dizem respeito àquelas que decorrem a partir das experiências e saberes anteriormente adquiridos, possibilitando recriar e integrar novos conhecimentos. Por último, as aprendizagens socializadoras desenvolvem-se a partir das formas de organização do trabalho escolar que proporcionam o exercício das trocas culturais, a circulação partilhada da informação e a criação de hábitos de interajuda em todas as atividades educativas, promovendo a “...reprodução de formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige” (p.24). Procurou-se, ao longo da

prática desenvolvida, atender aos princípios enunciados, de que, a abordagem interacionista do ditado, o círculo de leitura, a rotina da tabuada dinamizada pelos alunos, a apresentação de produções, a utilização de materiais manipuláveis, constituem alguns dos exemplos de atividades realizadas e, que serão descritos posteriormente neste relatório.

O processo de ensino-aprendizagem não pode ser entendido, nem reduzido a uma multiplicidade de atos isolados, é transversal e integrador, pois tanto depende, como permite a existência de diversas conexões para que aprendizagens significativas tenham lugar. Nesta linha de ideias, apresenta-se outro dos princípios orientadores considerado na prática pedagógica, a integração curricular. Foram diversas as atividades implementadas que responderam de forma articulada e transdisciplinar aos objetivos estabelecidos em diferentes áreas. Tomemos como exemplo, a planificação (anexo Z, p.97) na qual a numeração romana que foi introduzida como um conteúdo de Matemática, mas depois articulada com a obra abordada, *Uma aventura em Lisboa*, e também incluída diariamente, no plano do dia, na descrição do dia e do mês. Outro exemplo a mencionar, diz respeito ao projeto desenvolvido a Estudo do Meio, *À descoberta de Lisboa*, que se estendeu inclusivamente, além da obra abordada, ao texto descritivo, introduzido na área disciplinar de Português, conforme se pode verificar na planificação em anexo (AB, p. 100). Depois de descobertas as características e estrutura deste género textual, imagens de Lisboa, incluindo as relativas à visita de estudo realizada à cidade, integraram fichas de trabalho de Português (anexo AA, p.98). Também a interpretação de texto se articulou com estes conteúdos de Estudo do Meio, integrando textos sobre o terramoto de 1755 (anexo AC, p. 101). Os exemplos são inúmeros. Também a Matemática, se aproveitou a abordagem das medidas de área, nomeadamente, o metro, o decímetro e o centímetro quadrado, articulando-as com o projeto desenvolvido a Estudo do Meio. Num contraplacado, com um metro quadrado, colou-se, em cada decímetro quadrado, também em contraplacado, uma fotografia da visita de estudo realizada em Lisboa.

Ao referir-se à integração curricular, Beane (2003), refere que “a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os jovens possam mais facilmente integrá-los nos seus próprios esquemas de significação e com eles progredirem” (p.95).

Outro princípio orientador da ação pedagógica diz respeito à diferenciação pedagógica. Embora não mencionado explicitamente nas planificações, a

diferenciação pedagógica encontrou-se implicada sempre que se foi ao encontro da heterogeneidade do grupo e se investiu nas aprendizagens cooperativas. Esta prática é entendida, de acordo com Resendes e Soares (2002), como a “identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p.28). A ilustrar este princípio encontra-se todo o trabalho desenvolvido no TEA. Além do preenchimento, trabalho e avaliação do PIT constituir, por si só, um instrumento de diferenciação pedagógica, nos momentos de TEA, apoiou-se os alunos que apresentavam maiores dificuldades em determinado conteúdo. Estes alunos eram selecionados de acordo com as observações de desempenho, que iam sendo realizadas ao longo da semana anterior. Assim, neste tempo, os alunos trabalharam de acordo com os seus interesses, mas também de acordo com as suas necessidades, recebendo o devido apoio, quando necessário.

5.2 Estratégias globais de intervenção

A intervenção educativa implicou um conjunto de decisões relativas à gestão curricular da prática pedagógica implementada. Assim, apresentam-se sucintamente, na tabela 1 as áreas abordadas e respetivas estratégias mais representativas do trabalho desenvolvido.

A prática pedagógica surgiu numa lógica de continuidade do trabalho desenvolvido pela OC, já caracterizado anteriormente neste documento. No entanto, também propôs alternativas que foram ao encontro das fragilidades e potencialidades dos alunos, incrementando as aprendizagens que se pretendeu que conquistassem.

Tabela 1
Estratégias globais de intervenção por área disciplinar

Áreas	Estratégias globais de intervenção
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Registo exposto dos livros que os alunos estavam a ler, respetiva data de início e término. - Implementação de rotina para apresentação das leituras realizadas, apoiado por um guião de leitura autónoma. - Implementação do círculo de leitura para abordar a obra Uma aventura em Lisboa. - Inclusão de momentos de leitura expressiva, a pares, em grupos ou individualmente. - Articulação do trabalho a desenvolver com as áreas disciplinares de Estudo do Meio e Matemática. - Realização do trabalho em grupos ou a pares. - Organização das aprendizagens em esquemas conceptuais.

	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da rotina de ortografia duas vezes por semana, incidindo no ensino explícito e treino de regras ortográficas, como também, a abordagem interacionista do ditado. - Inclusão de ficheiros de ortografia específicos para as tipologias de erros ortográficos nos quais manifestam maior dificuldade. - Realização de atividades que promovem a descoberta de regularidades, explicitação e aplicação de regras ortográficas.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da rotina da tabuada: A tabuada do 2...sabes a que vem depois? - Realização da rotina: Problema da semana. - Realização da rotina: Cálculo mental. - Ensino explícito de fases e estratégias que contribuem para a resolução de problemas. - Confronto de estratégias através da sua comunicação oral. - Realização do trabalho em grupos e pares. - Na abordagem a novos conteúdos implementação da prática de ensino exploratório da matemática: <ul style="list-style-type: none"> - Inclusão, diária, no plano do dia, da data e o dia em numeração romana; - Articulação a obra <i>Uma aventura em Lisboa</i> com os conteúdos de Matemática (numeração romana). - Utilização de materiais manipuláveis (fitas métricas, metro, decímetro e centímetro quadrado, balanças, massas, medidas, recipientes para as medidas de capacidade...).
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de momentos de partilha e diálogo. - Realização de visita de estudo a Lisboa. - Realização de trabalho de projeto – À Descoberta de Lisboa. - Organização das aprendizagens em esquemas conceptuais. - Privilegiar o trabalho em grupos
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de TEA, na qual os alunos desenvolvem trabalho cooperativo. - Realização da rotina de apresentação de produções a pares e em grupos. - Realização de momentos de reflexão, sempre que se justifique, com a turma sobre os comportamentos adotados. - Realização de jogos de cooperação. - Atribuição de reforço positivo aos comportamentos adequados em sala e com os colegas. - Realização de trabalho em grupos e pares.

No que respeita à gestão do tempo, importa referir as rotinas já implementadas pela OC, às quais se deu continuidade, como também os tempos estruturantes que se estabeleceu ao longo destas semanas. Assim, manteve-se a organização estabelecida no que respeita ao tempo destinado ao TEA, à apresentação de produções, à leitura livre, ao trabalho de projeto, problema da semana e ao cálculo mental. Deu-se também continuidade à pilotagem, regulação e avaliação do trabalho, através dos instrumentos utilizados pela OC, já mencionados anteriormente. Refere-se também, que para a organização semanal, seguiu-se o modelo adotado pela professora cooperante, atualizando semanalmente a respetiva agenda (anexo AD, p.103). Este modelo permitiu uma visualização clara e objetiva de cada semana, não invalidando, no

entanto, as planificações diárias, que se têm vindo a remeter para anexo ao longo deste relatório. (anexo Z, p.97, AB, p. 100).

No que respeita à rotina diária de leitura livre, e tomando como exemplo a planificação em anexo (anexo AE, p.104) pretendeu-se um maior comprometimento dos alunos neste momento. Assim, elaborou-se um registo que ficou exposto na sala, dos livros que os alunos estavam a ler, assim como, data de início e data de término das leituras. (anexo AF, p.105). Paralelamente alterou-se a dinâmica desta rotina, isto é, entre segunda e quinta-feira os alunos mantiveram a sua rotina de leitura livre, criando-se, à sexta-feira, um momento de apresentação das leituras. Neste momento, cada aluno apresentava a leitura à turma, procedendo ao seu breve reconto. A suportar esta rotina esteve um guião de leitura autónoma, que facilitou o trabalho aos alunos, permitindo-lhes salientar os pontos essenciais do texto lido (anexo AG, p.106).

Relativamente ao trabalho sobre a ortografia e, indo ao encontro das necessidades específicas da turma, tornou-se pertinente implementar novas rotinas. Dessa forma, foram reservados duas vezes por semana, momentos de 30 a 45 minutos para o desenvolvimento da competência ortográfica. Um dos dias da semana foi destinado ao ensino explícito de algumas regras de ortografia e de fichas de trabalho, que se remetem de seguida para anexo, que pretenderam consolidar e sistematizar as aprendizagens. Na primeira semana abordou-se a acentuação gráfica. Focou-se a construção da nasalação e a acentuação gráfica (anexo H, p.107). Importa referir que após esta intervenção, consideraram-se demasiados conteúdos para abordar numa só sessão, devendo os mesmos ser trabalhados de uma forma mais faseada. Contudo, devido ao reduzido tempo de prática, não foi possível. Da segunda à quarta semana incidiu-se o trabalho nas regras ortográficas de base morfológica. Pretendeu-se uma tomada de consciência de que a ortografia também veicula informações morfológicas, relacionadas com a flexão verbal. Assim, ao longo dessas quatro semanas, trabalhou-se as terminações –iu e –oi, associadas ao 1^a e à 3^a pessoa do singular do pretérito perfeito simples, (verbo ser e ir) (anexo H, p.109). Trabalhou-se os casos de flexão pronominal, pretendendo-se que os alunos, ao recorrerem ao critério de possibilidade de colocação de pronome, verificassem os casos em que o mesmo, em contexto de negação, é anteposto à forma verbal (anexo H, p.111). Trabalhou-se a terminação –ei, associada à 1^a pessoa do singular do pretérito perfeito simples, dos verbos da 1^a conjugação (anexo H, p. 113), como também, noutro momento, se abordaram as terminações –ou, -eu, -iu (anexo H,

p.114). Na última semana de intervenção, focou-se a forma ortográfica inerente aos casos das terminações –am e –ão, isto é, erros ortográficos de base fonológica acentuais (anexo H, p. 115). O trabalho realizado neste âmbito incidiu na identificação da sílaba tónica das palavras e sua classificação. Ou seja, para a escrita de acordo com a norma foi considerado o critério fonológico. O outro dia da semana foi então, dedicado ao ditado, tendo sido realizados, ao todo, seis ditados com a turma. Contudo, foram abordados, não como a conhecida estratégia de avaliação, mas sim como estratégia de aprendizagem. Esta perspetiva socioconstrutivista do ditado, ao pretender que os alunos escrevessem os textos em questão com 0 erros, promoveu a reflexão e a verbalização das conceções que possuíam sobre a escrita. Fazendo-os tomar consciência das estratégias a mobilizar para escreverem de acordo com a norma ortográfica. Depois de ditado o texto, ou a frase, os alunos colocavam as suas dúvidas, ao grupo, relativas à forma ortográfica correta das palavras. O objetivo não foi dar a resposta, mas sim promover uma discussão, mediada pela estagiária, no decurso da qual teve o papel de fazer emergir respostas, assim como estratégias de aprendizagem que auxiliassem os alunos na escrita correta em causa.

Com vista à consolidação das aprendizagens realizadas, foram elaborados algumas atividades de ortografia que integraram os ficheiros de TEA da sala (anexo AI, p.116). Deste modo, também nestes momentos, garantimos que os alunos investissem na competência ortográfica, de acordo com as suas necessidades.

Outra das rotinas implementadas disse respeito aos momentos de leitura orientada. Durante o 3º período, os alunos abordaram a obra *Uma aventura em Lisboa*, de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães. Nesse sentido considerou-se pertinente fazê-lo através do círculo de leitura, pois esta abordagem consiste num modo de colocar o leitor no centro do processo de ler, ou seja, no processo de construção/reconstrução da significação do texto. Segundo Sousa (2007) “através do círculo de leitura desenvolve-se o gosto pela leitura, a cultura literária das crianças e dos adolescentes, o pensamento crítico, a fluência na leitura, assim como a capacidade de reflexão sobre os textos literários” (p. 45). Todos estes objetivos foram passíveis de serem atingidos uma vez que, através do círculo de leitura o leitor “deixa de ter um papel passivo, de espetador ou recetor e passa a ter um papel ativo na interpretação do texto, trazendo a sua contribuição” (Sousa, 2007, p.54).

Pode-se afirmar que esta abordagem teve a particularidade de estimular os alunos, pois o descritivo de cada função, em lugar de estar registado nos respetivos

guiões de apoio, encontra-se descrito em cartas, tornando a tarefa mais apelativa, assemelhando-se a um jogo (anexo AJ, p.117). Formou-se cinco grupos de cinco elementos, cada elemento desempenhou uma função diferente, representada pela respetiva carta, nomeadamente: o senhor do essencial, o senhor dos excertos, o mágico das palavras, o senhor das ligações e o animador da discussão. As funções alternaram entre os elementos de cada grupo em cada aula. Os alunos liam, preenchiam o guião da função que desempenhavam (anexo AK, p.118) e partilhavam com a turma as informações que tinham recolhido, as suas opiniões e os sentimentos que a leitura lhes tinha suscitado.

No que respeita à área disciplinar de matemática, introduziu-se uma rotina de tabuada - *A tabuada do 2...sabes a que vem depois?* Esta rotina foi dinamizada pela turma e implicou a preparação e elaboração pelos alunos (um par alternadamente) de dez tabuadas, que apresentavam à turma, para que os colegas respondessem, dentro de um limite de tempo pré estabelecido, os respetivos produtos. Esta rotina ocorreu duas vezes por semana, sendo que, ao longo das semanas, foi-se complexificando. Ou seja, teve início na tabuada do dois e foi avançando até à do nove. Também o tempo limite para as respostas foi diminuindo progressivamente. Esta atividade esteve articulada com os TPC, pois os alunos que não estivessem encarregues pela dinamização teriam de preparar a devida tabuada em casa. De referir, que para a preparação desta atividade foi construído um guião que auxiliou cada par encarregue da devida tarefa. (anexo AL, p.122).

No que respeita à numeração romana, conteúdo que foi introduzido no decurso da intervenção, articulou-se com a obra que os alunos abordaram, *Uma aventura em Lisboa*, uma vez que o conteúdo do texto o permitiu. Acrescentou-se ainda, no momento de escrita da data, o registo numérico do dia em numeração romana, promovendo desta forma a sua consolidação, nestes momentos.

Na introdução de novos conteúdos trabalhou-se, tendo por base o referido por Canavarro (2011), a prática de ensino exploratório da matemática, que apresenta quatro etapas a realizar na aula, nomeadamente, introdução da tarefa, trabalho em grupos dos alunos, discussão das resoluções dos grupos (antecipar, monitorizar, selecionar, sequenciar, estabelecer conexões) e por fim o momento de síntese (p.13).

Nesse sentido, ao longo das atividades, a turma esteve dividida em grupos, sendo que algumas atividades também foram trabalhadas a pares. De uma forma geral, as tarefas foram apresentadas e explicadas ao grande grupo. Após a

explicação, os alunos tentavam resolvê-las autonomamente, apresentando e registando as suas estratégias. As estagiárias foram circulando pelos grupos, acompanhando, estimulando e orientando o trabalho dos alunos. Todas as tarefas contemplavam, no final, um momento de comparação e confronto dos resultados com os colegas do grupo, discutindo as ideias e estratégias utilizadas.

No final, foram selecionadas as resoluções consideradas mais pertinentes para exploração em grande grupo. As resoluções escolhidas pelas estagiárias foram apresentadas no quadro pelos alunos, que explicavam as estratégias subjacentes à sua resolução. Este momento revelou-se fundamental para aproveitar e explorar as ideias que estavam a ser discutidas na turma, realizando-se uma síntese no final da apresentação de cada tarefa. As diferentes estratégias apresentadas contribuíram ainda, para a clarificação dos processos em que alguns alunos sentiram maiores dificuldades. A partir da síntese final procurámos que os vários conteúdos abordados e trabalhados ficassem consolidados e registados.

Importa ainda referir, que tendo como base os princípios orientadores enunciados, as planificações elaboradas e as estratégias implementadas, foi possível abordar todos os conteúdos, selecionados pela OC, no decurso da prática pedagógica e no que respeita às três áreas disciplinares.

5.3 Contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do plano de intervenção

De acordo com um dos princípios da prática pedagógica enunciados anteriormente, a prática foi organizada considerando uma gestão integradora do currículo. Assim, para a concretização dos objetivos do plano de intervenção, apresentamos na tabela 2 os contributos das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares.

Tabela 2

Contributo das áreas disciplinares e não disciplinares para a concretização dos objetivos gerais do PI.

Objetivo - <i>Desenvolver a fluência e a compreensão na leitura</i>	
Português	- Registo exposto dos livros que os alunos estavam a ler, respetiva data de início e término.
	- Implementação de rotina para apresentação das leituras realizadas, apoiado por um guião de leitura autónoma.
	- Implementação do círculo de leitura para abordar a obra <i>Uma aventura em Lisboa</i> .

	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão de momentos de leitura expressiva, a pares, em grupos ou individualmente. - Articulação do trabalho a desenvolver com as áreas disciplinares de Estudo do Meio e Matemática. - Realização do trabalho em grupos ou a pares. - Organização de textos em esquemas, de acordo com a estrutura e elementos da narrativa.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva de enunciados e/ou problemas matemáticos. - Leitura expressiva de comunicações matemáticas, relativas à resolução de problemas. - Ensino explícito de fases e estratégias que contribuem para a resolução de problemas.
Estudo do meio	- Leitura e organização da informação pesquisada para o trabalho de projeto – À Descoberta de Lisboa.
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do trabalho em grupos ou a pares. - Partilha de ideias e informações sobre escritos de trabalhos desenvolvidos.
Objetivo - Desenvolver a competência ortográfica	
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da rotina de ortografia duas vezes por semana, incidindo no ensino explícito e treino de regras ortográficas, como também, a abordagem interacionista do ditado. -Inclusão de ficheiros de ortografia específicos para as tipologias de erros ortográficos nos quais manifestam maior dificuldade. -Realização de atividades que promovem a descoberta de regularidades, explicitação e aplicação de regras ortográficas. - Realização de momentos de TEA.
Matemática	- Alertar para o desempenho ortográfico nos registos escritos.
Estudo do Meio	- Escrita de textos em suportes variados no âmbito do projeto – À descoberta de Lisboa
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do trabalho em grupos ou a pares. - Discussão sobre o desempenho ortográfico nos trabalhos desenvolvidos.
Objetivo - Desenvolver competências de resolução de problemas matemáticos envolvendo números e operações.	
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do trabalho em grupos ou a pares. - Organização de textos em esquemas, de acordo com a estrutura e elementos da narrativa.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da rotina: Problema da semana. - Ensino explícito de fases e estratégias que contribuem para a resolução de problemas. - Confronto de estratégias através da sua comunicação oral. - Realização do trabalho em grupos e pares. - Na abordagem a novos conteúdos implementação da prática de ensino exploratório da Matemática. - Realização de momentos de TEA. - Utilização de materiais manipuláveis.
Estudo do meio	- Articulação do Projeto - À descoberta de Lisboa com conteúdos matemáticos relativos ao metro, decímetro e centímetro quadrado.
Competências sociais	- Realização do trabalho em grupos ou a pares.
Objetivo - Desenvolver competências de cooperação e respeito pelo outro	
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação de rotina para apresentação das leituras realizadas, apoiado por um guião de leitura autónoma. - Implementação do círculo de leitura para abordar a obra Uma aventura em Lisboa.

	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva, a pares, em grupos ou individualmente. - Realização do trabalho em grupos ou a pares. - Realização de momentos de apresentação de produções. - Atividades de melhoramento de texto em grande grupo.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Confronto de estratégias através da sua comunicação oral. - Realização do trabalho em grupos e pares. - Na abordagem a novos conteúdos implementação da prática de ensino exploratório da Matemática. - Realização de momentos de TEA.
Estudo do meio	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de trabalho de projeto – À Descoberta de Lisboa, em grupos: - Pesquisa e recolha de informação em grupos. - Partilha de informação em grupos. - Partilha de ideias e vivências em grupos. - Apresentação dos projetos em grande grupo.
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de TEA, na qual os alunos desenvolvem trabalho cooperativo. - Realização da rotina de apresentação de produções a pares e em grupos. - Realização de momentos de reflexão, sempre que se justifique, com a turma sobre os comportamentos adotados. - Realização de jogos de cooperação. - Atribuição de reforço positivo aos comportamentos adequados em sala e com os colegas. - Realização de trabalho em grupos e pares.

6. APRESENTAÇÃO FUNDAMENTADA DO TEMA EM ESTUDO

6.1 Tema da investigação e problemática

O tema desta investigação insere-se no âmbito da ortografia, pois embora as capacidades de escrita não se reduzam à competência ortográfica, salientando Sousa (2015) que “saber escrever, envolve, por um lado, o domínio de um sistema notacional e, por outro, o domínio de técnicas de textualização e, ainda, o conhecimento dos contextos de escrita” (p.121), a ortografia reveste-se da maior importância uma vez que tem um relevante papel social. De acordo com Baptista, Viana e Barbeiro (2011), o domínio desta competência traduz-se em indicadores relativos à “capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada”, e ao “grau de instrução e de literacia da pessoa em causa e ao nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar” (p.49). Assim, não escrever de acordo com a norma ortográfica, mais do que as implicações que acarreta numa determinada situação de comunicação, envolve, posteriormente, consequências no domínio social. No entanto, os autores salientam que, no que respeita às aprendizagens em sala de aula, um insuficiente domínio ortográfico pode comprometer todo o desenvolvimento da relação com a escrita.

Por outro lado, o presente estudo, emergiu do diagnóstico inicial das competências dos alunos. De entre as fragilidades detetadas, salienta-se, as fracas competências ortográficas da turma, enunciadas anteriormente neste documento. Nesse sentido, foi necessário repensar as práticas desenvolvidas e, sob orientação dos professores orientadores da Eselx, implementar novas estratégias de intervenção, que focalizassem a aprendizagem da ortografia. Após uma breve revisão bibliográfica, optou-se pela estratégia denominada ditado zero (0) erros (Nadeau & Fisher, 2014, Cravo, 2014, Sousa, 2014). Esta estratégia, de orientação socioconstrutivista, vai ao encontro das opções pedagógicas da escola.

O ditado 0 erros visa o melhoramento das competências de ortografia, promovendo a reflexão dos alunos sobre a língua. Pela partilha das suas conceções sobre a escrita, ao pôr em comum as estratégias mobilizadas para escreverem de acordo com a norma ortográfica, constrói-se em sala de aula conhecimento sobre escrita e sobre como resolver problemas de escrita. Nesta perspetiva, o ditado

reconfigura então, a sua dimensão, apresentando-se mais como uma estratégia de aprendizagem em detrimento de uma estratégia de avaliação.

6.2 Enquadramento teórico

6.2.1 Linguagem escrita: Consciência linguística, linguagem escrita e oralidade e percurso evolutivo

As investigações produzidas no âmbito da psicolinguística deram um grande contributo à educação ao evidenciarem a relação do desenvolvimento da consciência linguística com o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente nos primeiros anos do 1º CEB. Quando as crianças iniciam este período escolar, o processo de aquisição da língua, que é longo e complexo, ainda não se encontra concluído. Duarte (2008) salienta que é necessário considerar o perfil linguístico de cada criança pois este condicionará de forma significativa o seu percurso de aprendizagens, promovendo ou comprometendo o sucesso do seu caminho educativo. Estas informações são fundamentais aos profissionais de educação uma vez que permitem adequar práticas educativas com vista a consolidar o percurso de aprendizagem. Ou seja, implementar práticas intencionais e sistemáticas que considerem o perfil linguístico dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar.

No decurso do processo de desenvolvimento da linguagem as crianças vão revelando progressivamente algum conhecimento no que respeita às propriedades da sua língua materna, sendo possível identificar, de acordo com Sim-Sim (1998) três níveis de desenvolvimento do conhecimento linguístico – o conhecimento implícito, a consciência linguística e o conhecimento metalinguístico. O primeiro nível caracteriza-se por um conhecimento intuitivo da própria língua, adquirido de forma natural e espontânea, mediante a exposição à mesma. A criança faz uso da língua inconscientemente e automaticamente. No segundo nível, consciência linguística, tem a ver com a capacidade de reflexão sobre a língua e de manipulação das formas linguísticas fora do contexto comunicativo. (Sim-Sim, 1998). Por sua vez, a consciência metalinguística, depende do ensino formal, refletindo o conhecimento explícito sobre o funcionamento da própria língua, isto é, “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (Duarte, 2008, p. 17). Neste trabalho explora-se a capacidade infantil para pensar as propriedades formais da língua. Parte-se das verbalizações das conceptualizações da criança para

a explicitação sistemática e progressiva de mecanismos linguísticos pertinentes à aprendizagem da ortografia. “As aprendizagens escolares, particularmente da leitura e da escrita, vão exigir o funcionamento da consciência linguística da criança e, simultaneamente, facilitar o desenvolvimento desta capacidade. (Sim-Sim, 1998, p. 215).

O registo escrito surge da necessidade de transformar acontecimentos e pensamentos efêmeros em atos perduráveis, isto é, a escrita desempenha uma função de memória, (Leite I. , et al., 2006), aumentando a capacidade de armazenamento e de gestão da informação. Além da função de memória, também a função comunicativa se configura fundamental pois, “escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar” (Baptista et al., 2011, p.7).

De acordo com os mesmos autores, a escrita, ao contrário da oralidade, não é naturalmente adquirida, ocorre mediante um ensino formal e não se reduz a uma transcrição fiel da oralidade, não sendo possível defini-la como um meio alternativo a esta última. Muito pelo contrário, embora a escrita e a oralidade se influenciem reciprocamente, constituem duas realidades diferentes. Enquanto a oralidade constitui um contínuo sonoro condicionado pela linha do tempo, a escrita organiza a apresentação dos conteúdos através da gestão do espaço gráfico (Baptista et al, 2011). Ainda que dependentes, segundo Duarte (2000), são distintos quanto ao produto e quanto aos processos (Sim-Sim, 1998).

De uma forma geral, Martins e Niza (1998) identificam as principais características que distinguem a linguagem oral da escrita. Assim, na linguagem oral existe uma relação direta entre interlocutores, o contexto de comunicação é conhecido e partilhado pelos mesmos, sendo regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores. A planificação do que se vai dizer não é feita necessariamente *a priori*, e falar consiste numa sequência de sons produzidos ao longo do tempo. Sendo a fala transitória, temporal, utiliza o sistema auditivo como suporte. Pelo contrário, a linguagem escrita não pressupõe uma relação direta entre interlocutores, o contexto de comunicação não é partilhado entre quem escreve e quem lê, não é regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores, exige planificação do texto no seu conjunto, consiste numa sequência de marcas organizadas num espaço e é permanente, espacial e visual.

Aprender a escrever, no entanto, não se limita a aprender a transcrever sons em grafemas: “Para escreverem as palavras corretamente, as crianças deverão realizar as seguintes conquistas em termos de aprendizagem: 1) discriminar os sons que integram as palavras; 2) saber como esses sons podem ser transcritos; 3) decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a norma ortográfica” (Baptista et al., 2011, p.51).

No ensino da escrita as abordagens atuais valorizam o papel da criança como aprendente e os contextos de aprendizagem. Fruto de investigações na área da psicologia do desenvolvimento e da psicolinguística, concepções construtivistas e socioconstrutivistas, desenvolvidas por autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky ganham destaque, em detrimento de “perspetivas maturacionistas, associadas à noção de pré-requisitos” (Mata, 2008, p. 10). Desta forma, “passa a ser valorizado o papel ativo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem” (*ibidem*).

Sabe-se que não é somente mediante o ensino formal da leitura e da escrita que as crianças desenvolvem conhecimentos sobre a linguagem escrita, “sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 26).

Com Piaget assistimos ao resgate do próprio sujeito, ou seja, as implicações da sua ação na construção do seu próprio conhecimento, “num processo que leva de certos estados de equilíbrio aproximado para outros, qualitativamente diferentes, passando por muitos desequilíbrios e reequilibrações” (Piaget, 1977, p. 13) . Piaget diz-nos que a criança aprende agindo sobre os objetos, construindo as suas categorias de pensamento e organizando o seu mundo. Refere ainda, que não é o estímulo por si só que promove a aprendizagem mas antes a ação exercida pelo sujeito nesse mesmo estímulo. Ou seja, “os estímulos são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (...) neste ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 30).

Segundo estas autoras, que tomam a teoria de Piaget como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, abrangendo, nesta ótica, a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito enquanto ser cognoscente, o conhecimento resulta da própria atividade do sujeito.

Para as autoras, se o sujeito é agente na construção do conhecimento, então os erros são parte do processo de aprendizagem. Os erros construtivos constituem-se como “pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 33). Neste sentido, as autoras mencionam que os erros devem ser considerados, pois não só permitem conhecer o pensamento da criança como também proporcionam o estímulo adequado para que a criança progrida nas suas aprendizagens.

Os contributos da perspectiva socioconstrutivista deram a conhecer, além do papel ativo da criança, a função significativa que os outros podem desempenhar como mediadores na construção do seu conhecimento. “Com auxílio de uma outra pessoa, toda a criança pode fazer mais do que faria sozinha” (Vygotsky, 1991, p. 89). Foi este psicólogo russo quem introduziu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que, de um modo geral, corresponde ao que a criança consegue fazer com auxílio de uma adulto ou de uma criança mais competente numa determinada tarefa. “A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal” (*ibidem*). Teberosky e Colomer (2003), afirmam que o professor é o responsável por proporcionar ao aluno as experiências de interagir com o registo escrito. E, de uma forma geral, é ele “ quem trabalha na zona de desenvolvimento proximal da criança” (p.78).

Como referido anteriormente, as crianças desenvolvem representações sobre a linguagem escrita antes de iniciarem a sua aprendizagem formal. Essas concepções precoces, (Martins e Niza, 1998, Ferreiro e Teberosky, 1999, Teberosky e Colomer, 2003, e Mata, 2008), dizem respeito, de uma forma geral, à funcionalidade, aos aspetos figurativos, assim como aos aspetos concetuais da linguagem escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) acrescentam ainda “que essas conceitualizações não são arbitrárias, mas sim possuem uma lógica interna que as torna explicáveis e compreensíveis sob um ponto de vista psicogenético” (p.105).

As autoras identificaram um percurso anterior ao domínio da escrita que pode ser organizado em cinco níveis sucessivos. Desde uma fase em que a escrita não funciona como transmissora de informação, uma vez que cada um interpreta aquilo que escreve, até à análise fonética das palavras em causa, considerando agora, na fase de escrita alfabética (Ferreiro & Teberosky, 1999), que cada um dos caracteres corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba. No entanto, Baptista et al.

(2011) explicam que esta fase não representa o final de todas as dificuldades uma vez que para escrever com correção é também necessário dominar as regras da ortografia. Neste sentido “as crianças apoiar-se-ão primeiro num procedimento fonológico que, no decorrer da aprendizagem, será substituído por um procedimento ortográfico” (Leite I. , et al., 2006, p. 149).

6.2.2 Ortografia do Português: Sistema de escrita alfabético, competência fonológica e competência ortográfica

A linguagem escrita é uma das grandes conquistas da humanidade, todavia percorreu um longo caminho até se constituir como um sistema de sinais que permitem representar a oralidade. De acordo com Duarte (2000) o seu percurso reflete uma evolução que passou da representação do significado à representação do som. “O sistema de escrita alfabética é o sistema de representação da língua oral mais económico e mais “linguístico”, uma vez que exige a identificação prévia das unidades fónicas sem significado que as línguas usam para construir significados” (p.378). Desta forma, a representação alfabética permite que a partir de um número limitado de símbolos se possa representar todos os sons da linguagem. Isto é, “o alfabeto compagina uma grande economia na representação escrita, na medida em que com pouco mais de duas dezenas de letras escrevemos qualquer palavra” (Sim-Sim, 2009, p. 11).

De acordo com Barbeiro (2007) no sistema de escrita português os caracteres do alfabeto, isto é, as letras, originam os grafemas, que consistem em unidades menores que distinguem o significado entre as palavras escritas. Os grafemas são então letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala. Martins e Niza (1998) salientam que a escrita alfabética implica capacidades elevadas de reflexão sobre o oral. Ao contrário do sistema logográfico, ou mesmo do sistema silábico, no sistema alfabético são os fonemas que são codificados, residindo a maior diferença e consequente dificuldade no facto de os fonemas serem unidades abstratas que “não têm uma base física simples como as sílabas” (Martins & niza, 1998, p.20).

Outra característica do sistema alfabético prende-se com a complexidade das relações som-grafema, ou, de acordo com as mesmas autoras, com a complexidade das regras que ligam a linguagem escrita à fala. “No nosso sistema de escrita esta correspondência não é linear, na medida em que nem sempre a um mesmo fonema

corresponde a mesma letra e inversamente” (p.21). O conhecimento deste facto é da maior importância uma vez que acarreta implicações pedagógicas, em particular, as relativas ao ensino da decifração.

Barbeiro (2007) menciona ainda outra característica relativa ao sistema de escrita português, o seu grau de uniformização. No registo oral existem diversas realizações fonéticas de uma mesma palavra, no entanto, na representação escrita somos confrontados com a existência de uma forma ortográfica única. Isto é, diferentes realizações fonéticas de uma mesma palavra têm de ser representadas somente por uma forma ortográfica. Estas características, designadamente as últimas duas, apresentam então consequências para a ortografia, assunto que retomaremos mais adiante.

Como já mencionado, oralidade e a escrita estabelecem relações entre si, apresentando contudo, princípios de funcionamento distintos. Assim, “a criança deve aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita” (Freitas, Alves, & Costa, 2007). Se procedermos, como exemplo ilustrativo, à identificação das vogais do Português verificamos que possui 14 vogais (9 vogais orais e 5 vogais nasais).

Os sons mínimos da língua num sistema de escrita alfabético são representados pelas letras (grafemas) e dígrafos, sinais auxiliares superscritos às letras, acentos e sinais de pontuação. O que não significa que a relação entre os grafemas da ortografia e os sons da língua seja linear. Deste modo, é fundamental que as crianças reflitam em primeiro lugar sobre a oralidade e compreendam que a grafia não representa os sons do Português de uma forma biunívoca. Por outras palavras, “um mesmo grafema pode representar mais do que um som da fala, inversamente, um mesmo som pode ser representado por diferentes grafemas” (Duarte, 2000, p. 396). Neste sentido, “a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 53).

Sabendo que ler e escrever não constituem processos de aprendizagem naturais como a fala, compreende-se que seja fundamental, no início da aprendizagem da leitura e da escrita, proceder a um trabalho que invista na reflexão sobre a oralidade. Este trabalho deve ser centrado tanto na identificação dos constituintes linguísticos, como na sua segmentação, nomeadamente, no desenvolvimento da

capacidade de segmentação da cadeia de fala. Isto é, torna-se necessário um trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica sistemático e intencional. “Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 9).

Como tem vindo a ser referido, a aprendizagem da linguagem escrita é um processo complexo, não consistindo a descoberta do princípio alfabético um fim em si mesmo. Isto deve-se, maioritariamente, a duas características do nosso sistema alfabético, já explicadas anteriormente, “a complexidade das relações som-grafema e a existência, por norma a uma forma ortográfica única” (Baptista et al., 2011, p.51). Neste sentido, estes autores afirmam que para escrever corretamente as palavras é necessário que as crianças discriminem os sons que as integram, saibam como esses sons podem ser transcritos, como também selecionem, entre as várias formas de representação possíveis para esses sons, a que está de acordo com a norma ortográfica.

O domínio da escrita não se limita desta forma a representar os fonemas implicados nas palavras em questão. “O domínio desse sistema cultural complexo, quanto às relações entre grafemas e fonemas, conduz a uma nova fase, a da escrita ortográfica” (Barbeiro L. , 2007, p. 33). Pode-se designar por competência ortográfica a capacidade de escrita de palavras que atendem às normas estabelecidas por determinada comunidade. Logo, além de considerar o princípio alfabético, tomando o fonema como a unidade base para a representação da escrita, necessita de considerar igualmente “fatores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos” (*ibidem*).

O autor refere ainda, que devido às suas características, a escrita coloca maiores dificuldades à criança do que a leitura porque “os casos em que para o mesmo contexto existem diversas possibilidades de representação de um som, nem sempre predizíveis por regras contextuais, é maior do que o dos casos em que um grafema pode ter diversas pronúncias” (p.66), reforçando o papel da memorização na escrita dessas mesmas palavras.

Barbeiro (2007), afirma que a criança para escrever recorre, ou à via a fonológica (indireta), ou a via ortográfica (direta ou visual). Seguindo a via fonológica “o sujeito procede à análise da forma fonológica da palavra, identifica os fonemas que

a compõem e ativa as regras que fazem corresponder representações gráficas (grafemas) corretos aos fonemas encontrados” (*ibidem*, p.34). Seguindo a via ortográfica serve-se do “conhecimento adquirido em resultado do contacto anterior com as palavras em causa” (*ibidem*). Ou seja, serve-se do seu léxico mental acedendo às representações ortográficas das palavras. Os sujeitos servem-se das duas vias para atingir a competência ortográfica, uma vez que ambas estabelecem uma relação de complementaridade, dependendo das características das palavras em questão.

De uma forma geral, o autor relembra que a ortografia recebe contributos de natureza diversa. Ou seja, além dos contributos da fonologia, entre os quais, os contextuais e acentuais, poderá igualmente receber contributos do domínio da morfologia ou mesmo do domínio da própria forma ortográfica associada à palavra.

O facto de o professor estar consciente das dificuldades que a linguagem escrita coloca aos alunos, facilita a compreensão dos erros apresentados, clarificando, igualmente, as estratégias mais adequadas a implementar, conduzindo ao desenvolvimento de estratégias de ensino explícito da ortografia.

6.2.3 Erro ortográfico: tipologias

O erro ortográfico tem ganho destaque, veja-se, entre outros, Ferreira e Teberosky (1999), Sousa e Vohlgemuth (2002), Barbeiro (2007), Cogis (2011), Baptista et al. (2011) e Sousa (2014). No entanto, e libertando aqui o conceito de erro da ortografia, já Piaget (1977) nos tinha dado a conhecer as suas potencialidades, como mencionado anteriormente. De acordo com esta linha de ideias, o erro é tido como parte constituinte da aprendizagem, a partir do qual é possível a apropriação de novos conhecimentos. Assim, o erro, pode e deve constituir-se como fonte de informação sobre as competências dos alunos, constituindo um instrumento de trabalho, proporcionando a adoção de estratégias de ensino mais eficazes. Estas estratégias devem então consubstanciar-se em atividades de carácter oral ou escrito que promovam o desenvolvimento da consciência linguística, (anexo AH, p. 107, 119, 111, 113, 114, 115) assim como da competência ortográfica dos alunos.

Para o Português foram propostas diferentes tipologias de erros, entre as quais, Pinto (1994), Sousa (1999) e Barbeiro (2007). Para o presente estudo, a proposta adotada foi a de Barbeiro (2007) que, por parecer mais precisa, mostrou-se mais adequada à investigação levada a cabo no contexto do 1º CEB.

Retomando a proposta de Barbeiro (2007), Baptista *et al.* (2011) procedem à classificação das incorreções ortográficas e propõem a seguinte tipologia:

- Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita;
- Incorreções por transcrição da oralidade;
- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica;
- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica;
- Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras;
- Incorreções de acentuação gráfica;
- Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas;
- Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra;
- Incorreções ao nível da translineação.

6.2.4 Estratégias para o ensino e aprendizagem da ortografia

De acordo com Barbeiro (2007), o ensino da ortografia recorre, maioritariamente, a estratégias de carácter corretivo, nas quais se inclui o método dedutivo e o método indutivo. O primeiro caracteriza-se, essencialmente, na exposição das regras ortográficas, que devem então ser memorizadas pelos alunos. Em contrapartida, o método indutivo, ao atribuir ao aluno um papel mais ativo, implica-o na elaboração da regra relativa a determinada palavra. Além das estratégias de carácter corretivo, e visto que muitas das dificuldades dos alunos permanecem ao longo da escolaridade, surgem estratégias de carácter preventivo. Nestas “a preocupação estaria dirigida sobretudo em proporcionar o contacto com as formas que poderão apresentar dificuldades” (Barbeiro L. , 2007, p. 143).

Se a ortografia é, em grande parte, convenção de critérios linguísticos, a sua aprendizagem passa por aprender essas mesmas convenções. De acordo com Duarte (2000) “conhecer uma palavra envolve o conhecimento intuitivo dos seguintes aspetos: significado; forma fónica; categoria sintática a que a palavra pertence; propriedades de seleção semântica da palavra” (p.73), entre outros. Assim, os diferentes níveis de análise, nomeadamente, fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, podem conduzir os alunos a descobrirem a forma ortográfica das palavras. A título de exemplo, a identificação da forma escrita de um nome ou uma forma verbal ganha com a ativação da consciência morfológica.

Mais do que a aprendizagem explícita de regras, Barbeiro (2007), reforça que o que está aqui em foco é “a capacidade de operar com as propriedades e unidades em causa, de forma a poder construir o conhecimento em relação às unidades linguísticas, incluindo a sua forma ortográfica” (p.150). O que é então colocado em relevo é “uma vertente metacognitiva, de descoberta e de construção do conhecimento acerca do funcionamento da língua” (p.151).

Também Sousa (2011) se pronuncia sobre este assunto, referindo que “a reflexão sistemática sobre a língua é claramente uma tarefa da escola” e que “o ensino da gramática deve ocupar-se de explicitar, isto é, tornar consciente o saber mais ou menos inconsciente que a criança possui” (p.114). Na verdade, “a aprendizagem das regras ortográficas tem um carácter refletido e consciente” (Baptista et al., 2011, p.10). Os autores defendem que a criança tem um papel ativo na construção da sua competência ortográfica que pode ser sintetizado num processo de três fases. Numa primeira fase, a criança escreve, desconhecendo a forma ortográfica das palavras, focando-se essencialmente na transcrição de fonemas. Por conseguinte, o professor identifica o erro e auxilia a criança a pensar noutras formas de escrever a palavra em questão. Posteriormente, numa segunda fase, a partir da descoberta da norma, a criança ainda escreve a palavra incorretamente mas, quando ajudada, já é capaz de identificar alguns dos seus erros. A última fase é então caracterizada pela antecipação: a dúvida sobre como se escreve determinada palavra surge antes do momento de escrita. Contudo, para que este processo tenha lugar, importa que o professor proporcione aos alunos ferramentas e estratégias que promovam a análise das diversas hipóteses de escrita de palavras e a capacidade para a tomada de decisão.

Em síntese, para a construção da competência ortográfica, é fundamental a dimensão reflexiva e metadiscursiva (Baptista et al., 2011; Sousa, 2011; Sousa, 2014). Os autores consideram a explicitação do professor, mas atribuem ao aluno um papel fundamental na exposição das características da forma ortográfica de determinadas palavras. De acordo com Sousa (2011), “A verbalização da atividade cognitiva sobre o objeto de reflexão é fundamental na construção de novas representações ou na reelaboração de noções já adquiridas” (Sousa O. C., 2011, p. 116). Também Baptista et. al (2011) referem a importância da estratégia de falar sobre a escrita para aprender ortografia. Desta forma, os autores afirmam que a mesma pode ser mobilizada para “a formulação de regras; a explicitação das dificuldades encontradas pelos alunos; a constituição e tomada de consciência de redes de relações entre as palavras, nas

quais a forma ortográfica constitui uma forma de aproximação ou de diferenciação, como por exemplo, entre palavras parónimas, como emigrante vs imigrante, comprimento vs cumprimento” (*ibidem*). Sublinham ainda, que o papel da reflexão não perde preponderância mesmo nos casos em que as palavras em causa não obedecem à aplicação de uma regra. Pois além de permitir a consciencialização para esse facto, pode posteriormente remeter para a reflexão de outras palavras em que o fonema em causa se transcreva de outra maneira.

Sousa (2011) reforça esta ideia mencionando que “na construção do distanciamento suposto pela análise e a reflexão, têm um papel importante a observação e a manipulação. Observação de fenómenos regulares, manipulação de formas para pôr em evidência as regularidades ou irregularidades e a plasticidade da língua” (p.114).

Configura-se então, como fundamental, a criação de contextos em que o aluno comente, discuta e reflita com os pares sobre a forma ortográfica das palavras. O professor é o mediador, orientando a partilha de informação, acedendo às conceções dos alunos, explorando-as (Cravo, 2014; Sousa, 2014). Por outras palavras, se a antecipação sobre o erro advém da reflexão sobre a escrita realizada pela criança, torna-se fundamental que esta adquira estratégias que lhe permitam desenvolver comportamentos de reflexão, tentativas de explicação dos erros produzidos, oportunidades para analisar as diversas hipóteses e tomar uma decisão.

Nesta perspetiva salienta-se o papel de mediador do professor na construção de conhecimento da criança, a quem presta auxílio, conduzindo o processo de reflexão e de descoberta das características e regularidades do sistema ortográfico. A implementação destas estratégias implica, forçosamente, e de acordo com Sousa (2011), uma “gestão de aula democrática e participada, na qual têm que ser reservados momentos de observação, reflexão e discussão (a pares, em pequeno grupo e em grande grupo)” (p.116). Sendo ainda de salientar que “os professores que têm mais sucesso envolvem os alunos em atividades cognitivamente desafiantes e favorecem a verbalização pelos alunos das estratégias mobilizadas na abordagem do modo escrito” (Costa & Sousa, 2011, p. 77).

6.2.4.1 Ditado

O ditado clássico, mencionado por Barbeiro (2007), continua a ser uma estratégia corretiva bastante utilizada pelos professores, permitindo observar as dificuldades de escrita dos alunos. Baptista et al. (2011) salientam que, no decurso da sua realização, os alunos estão limitados aos conhecimentos que já possuem, motivo pelo qual esta atividade continua a ter, maioritariamente, como objetivo a avaliação da competência ortográfica.

Não obstante, e considerando o exposto por Sousa (2014), se a este elemento se acrescentarem as observações sobre as hesitações, as dúvidas e os erros, tanto o aluno como o professor podem vivenciar este processo de aprendizagem uma forma mais próxima e consciente. Cogis e Péret (2010) enfatizam as recentes investigações em didática, mencionando o papel de destaque atribuído à reflexão metalinguística e à verbalização na aprendizagem da ortografia, mencionando que “Les recherches en didactique ont fait reconnaître l’existence d’une réflexion métalinguistique chez le jeune scripteur tout autant que sa capacité à évoluer. Elles ont aussi montré l’importance de la verbalisation pour l’apprentissage de l’orthographe. Elles débouchent sur la nécessité d’enseigner autrement” (p.2).

Neste sentido, o ditado, mais do que uma estratégia de verificação das dificuldades dos alunos, apresenta potencialidades para constituir-se como “uma plataforma para planear o ensino” (Sousa, 2014). Reafirmam-se, assim, as potencialidades do erro nas palavras de Cogis (2011), “Les erreurs orthographiques ne sont pas toujours dues à des ignorances, elles proviennent souvent de conceptions partielles ou erronées qui font obstacle à l’apprentissage. C’est pourquoi apprendre l’orthographe ne va pas sans travail sur les représentations préalables (p.1).

É portanto fundamental atender às explicitações das crianças que subjazem as incorreções ortográficas, tendo-se acesso ao seu pensamento linguístico, logo, às suas conceções sobre língua e sobre escrita. Através do ditado podemos “compreender o que os alunos não sabem, o que sabem e aquilo que pensam que sabem para, a partir da, construir sequências em que se descubra a norma, se clarifiquem estratégias e se treinem habilidades, com vista à automatização do conhecimento ortográfico” (Sousa, 2014), promovendo a reflexão linguística dos alunos.

6.2.4.2 Ditado numa perspectiva interacionista: papel do aluno e do professor

Conhecendo a existência de diversos tipos de ditado aplicados em contexto de sala de aula como o ditado tradicional, autoditado, ditado no quadro, entre outros, opta-se aqui por abordar o ditado 0 erros de uma forma mais detalhada, pois além de visar a aprendizagem em detrimento da avaliação, emerge de uma conceção socioconstrutivista, correspondendo às correntes de pensamento que regem este trabalho de investigação. Esta abordagem promove o “desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos, (...) permite que pensem e falem sobre a língua, encarando-a como objeto de análise” (Costa & Sousa, 2011, p. 86).

De acordo com Sousa (2014) e Cogis e Péret (2010) o ditado 0 erros é uma estratégia inovadora que pretende focalizar os alunos na sua escrita ortográfica, fazendo-os evoluir para formas conformes à norma. Com os alunos são abordadas estratégias cognitivas que perspetivam a escrita como objeto de estudo. Nesta atividade o professor lê um pequeno texto, certificando-se posteriormente que o mesmo foi compreendido por todos. De seguida, dita. Contudo, o texto não é debitado numa só vez. É segmentado em frases, sintagmas, ou em diferentes unidades que se justifiquem, de acordo, com o nível de desenvolvimento dos alunos ou mesmo a complexidade do próprio texto.

O trabalho de reflexão sobre a língua vai ocorrendo à medida que os segmentos são ditados. Ou seja, trabalha-se faseadamente cada segmento, tendo os alunos, em cada situação, oportunidade de receber apoio, colocando as suas dúvidas e incertezas. É neste momento que ocorre o maior investimento de tempo, devendo os alunos explicitar as suas hipóteses, partilhando as suas conceções. “As verbalizações do grupo acerca dos modos de resolver o problema e o trabalho subsequente do professor levam à construção do conhecimento ortográfico” (Sousa, 2014). Cogis e Péret (2010) explicam que “ces graphies doivent être explicitées par leurs auteurs, puis discutées par la classe. Cette mise en jeu des savoirs des uns et des autres permet une appropriation des contenus et opérations métalinguistiques qui donnent accès à la norme” (p.2). Ou seja, o professor conduz uma discussão sobre as soluções encontradas. Em colaboração com os alunos, reduz as hipóteses colocadas justificando as formas não conformes, evoluindo até chegar à forma correta. Somente quando tiverem esclarecido todos os elementos em causa, registam o segmento, sendo que o objetivo desta tarefa é escrever o texto sem erros.

Esta, embora seja uma atividade de ditado, permite, ao contrário do ditado tradicional, que os alunos escrevam sem erros. Ao mesmo tempo que aborda os conhecimentos necessários a uma escrita ortográfica adequada. Nadeau e Fisher (2014), demonstram a eficácia desta abordagem na aprendizagem ortográfica.

Péret e Cogis (2010) explicam o que é esperado do aluno no decurso da atividade. Segundo as autoras, “Il est donc capital de proposer aux élèves des situations qui leur permettent, d’abord, par la possibilité d’expliciter leurs choix, de prendre conscience de leurs raisonnements; ensuite, par la confrontation à ceux des autres, d’opérer des déplacements cognitifs” (p.2) Ou seja, nesta abordagem, aos alunos é reservado um momento no qual devem colocar dúvidas e apresentar os argumentos que motivam o seu pensamento. O próprio raciocínio torna-se consciente para o aluno no decurso da sua apresentação, confrontando-se igualmente, com as escolhas dos colegas e seus respetivos raciocínios.

Em suma, nesta atividade os alunos desenvolvem o trabalho em conjunto mediante o qual ocorrem as aprendizagens. Consequentemente, a interação afigura-se como crucial na construção partilhada do conhecimento. “No fundo, visa-se um comportamento empenhado, comprometido com a resolução dos problemas que a escrita levanta” (Sousa, 2014).

O professor desempenha um papel fundamental para que o processo de aprendizagem tenha lugar. Sousa (2014) relembra que o trabalho prévio ao ditado pressupõe a observação e identificação das dificuldades específicas das crianças a fim de preparar ditados que vão ao encontro dessas fragilidades, desencadeando a tomada de consciência sobre as áreas em questão.

Já no decurso da tarefa de ditado, a autora sublinha o papel do professor como mediador, conduzindo os momentos de partilha de informação. Nestes momentos, ao observar as verbalizações dos alunos, isto é as suas argumentações quando exploram em conjunto diferentes modos de escrever, o professor acede às conceções e aos conhecimentos dos alunos. Neste sentido, e de acordo com Péret e Cogis (2010) o objetivo não é julgar as verbalizações, mas sim conduzir a discussão e sistematizar, facilitando o recurso a estratégias que permitam aos alunos ir comentar e avaliar os contributos dos colegas. “Pendant la confrontation entre élèves, il encourage le débat sans chercher à obtenir le plus vite possible la bonne réponse. Cette attitude amène les élèves à modifier leurs procédures ou, au contraire, à les conforter” (p.2).

Posteriormente, o professor verifica se os conhecimentos mobilizados pelos alunos foram os mais adequados. Reunindo as informações necessárias que permitem adequar as estratégias às necessidades identificadas. O professor trabalha então na zona de desenvolvimento proximal, descrita anteriormente, pois potencializa o nível no qual o aluno pode resolver uma tarefa com a colaboração de outra criança ou mesmo do professor.

Atendendo às verbalizações dos alunos, explorando-as, o professor deve propor alternativas e possíveis manipulações para a observação de regularidades. Neste contexto, “põe em evidência as estratégias produtivas na resolução das dificuldades, modelando comportamentos linguísticos e metalinguísticos. Implica os alunos na apropriação de condutas de aprendizagem, questionando e incentivando a resolver os problemas encontrados” (Sousa, 2014). Ainda é responsável por, no final, fazer sínteses, que incidam sobre os mecanismos linguísticos e ortográficos. Desta forma, encontram-se reunidas as condições para que, mediante a elaboração de sequências de ensino, os alunos consolidem as respetivas aprendizagens, automatizando o conhecimento, transpondo-o, inclusivamente, para outros contextos.

6.3 Metodologia

Neste subcapítulo pretende-se, a partir do contexto e da problemática identificada anteriormente no ponto 2 e 3 respetivamente, apresentar o objetivo da investigação, os procedimentos e materiais utilizados na recolha dos dados, assim como, os procedimentos que permitiram a análise dos dados recolhidos.

Poderá a abordagem interacionista do ditado desenvolver a capacidade de reflexão linguística? Será que uma maior capacidade de reflexão linguística promove a competência ortográfica dos alunos? Com o intuito de responder às seguintes questões foi definido o objetivo desta investigação:

- Desenvolver a capacidade de reflexão linguística promovendo a construção da competência ortográfica.

O presente trabalho caracteriza-se por um estudo de caso, uma vez estuda um fenómeno dentro de um contexto de vida real, tendo como objeto de investigação um grupo que procurou particularizar e compreender, sem incluir um grupo de controlo.

Enquadra-se no âmbito de uma investigação-ação na medida em que pretendeu responder a necessidades reais da instituição, tanto através da ação, como

através da reflexão, melhorando o contexto em causa, procedendo o investigador à recolha e interpretação dos dados (Sousa & Baptista, 2011). Para a análise e tratamento dos dados recorreu-se a metodologias quantitativas, que permitiram comparar e discutir os resultados obtidos no pré e pós teste.

De uma forma geral, o desenvolvimento deste estudo obedeceu a seis etapas fundamentais. A primeira diz respeito à revisão da bibliografia com vista a um maior conhecimento sobre a temática. Este conhecimento possibilitou um diagnóstico mais preciso das dificuldades ortográficas dos alunos, e sustentou a elaboração dos materiais utilizados. Para um maior esclarecimento sobre a estratégia do ditado 0 erros, assim como, a atuação do professor na sua dinamização, foi igualmente fundamental ter tido a possibilidade de assistir a uma videoconferência realizada pela professora Otilia Costa e Sousa e professora Marie Nadeau, com o tema: Dictados Metalinguísticos: una experimentación en 40 classes de primaria y secundaria.

A segunda etapa consistiu na seleção dos instrumentos de avaliação. Pretendeu-se avaliar a competência ortográfica dos alunos em duas tarefas diferentes: no ditado e na redação. Para o ditado selecionou-se um excerto de texto do respetivo manual de Português (anexo AM, p. 123), para a avaliação da escrita compositiva recorreu-se ao texto da ficha de avaliação de Português (anexo AN p. 124).

Na terceira etapa, momento de avaliação inicial, realizou-se o ditado e recolheram-se os textos produzidos na ficha de avaliação, tendo estes funcionado como pré-teste. Na aplicação do pré-teste – ditado, foi explicado aos alunos que o texto seria, num primeiro momento, lido pela estagiária e só posteriormente se procederia à tarefa. O texto foi ditado, respeitando as unidades de sentido, repetindo-se sempre que necessário.

O levantamento dos erros ortográficos foi realizado na quarta fase (anexo R e S, p. 88 e 89), tendo estes sido categorizados de acordo com a tipologia de erros proposta por Barbeiro (2007).

Seguiu-se a quinta fase, que consistiu na intervenção, visando o desenvolvimento das competências ortográficas dos alunos, em particular, das necessidades específicas identificadas no pré-teste. Investiu-se mais nas regras ortográficas de base morfológica, de base fonológica acentuais, contextuais e de acentuação gráfica, para favorecer a reflexão sobre estas áreas. Os materiais utilizados para esta fase de intervenção, isto é, as fichas de trabalho e os ditados

sobre cada caso de ortografia, foram elaborados com o apoio professora orientadora (anexo AH, p. 107, 109, 111, 113, 114, 115).

Foram reservados, duas vezes por semana, momentos de 30 a 45 minutos para o desenvolvimento da competência ortográfica. Um dos dias da semana foi destinado a um trabalho mais explícito sobre os casos de ortografia selecionados, assim como à realização de fichas de trabalho. Estas pretendiam consolidar e sistematizar as aprendizagens. O outro momento da semana foi então, dedicado ao ditado, contudo, não como a conhecida estratégia de avaliação mas sim como estratégia de aprendizagem. Como referido anteriormente, esta abordagem interacionista do ditado, ao pretender que os alunos escrevam sem erros, leva a que coloquem as dúvidas ortográficas, promovendo, o professor, a reflexão e a verbalização das conceções que possuem sobre a escrita. O objetivo é que os alunos tomem consciência das estratégias a mobilizar para escreverem de acordo com a norma ortográfica. Depois de ditada cada unidade de sentido, os alunos partilhavam com a turma as suas dúvidas relativas à forma ortográfica correta das palavras. O objetivo não consistiu em dar a resposta correta, mas sim promover uma discussão, mediada pela estagiária, para fazer emergir respostas, assim como estratégias de aprendizagem que auxiliassem os alunos na escrita correta da palavra em causa.

A última fase diz respeito à avaliação final, tendo sido aplicado o pós-teste. Procedeu-se novamente à realização do ditado, recorrendo ao mesmo excerto do texto do manual de Português, assim como se mobilizou a tarefa de escrita presente na última ficha de avaliação de Português realizada (anexo AO, p. 125). Embora este último instrumento de avaliação diferisse um pouco entre o pré-teste e o pós-teste, manteve, de uma forma geral, as mesmas condições de realização. O levantamento dos erros ortográficos foi realizado na quarta fase, tanto no que respeita ao ditado (anexo AP, p. 126), como à tarefa de escrita de acordo com um tema (anexo AQ, p.127), procedendo-se ao tratamento estatístico dos dados.

Importa ainda mencionar que não incluímos, neste estudo, um elemento da turma em questão, uma vez que não estava presente em alguns dos momentos de aplicação do pré-teste, sendo a amostra constituída por um grupo de vinte e quatro alunos.

6.4 Apresentação e discussão dos resultados

Considerando a avaliação inicial da turma, nomeadamente, da ortografia, presente no ponto 2.6.1.2 deste relatório, assim como os resultados alcançados na avaliação final, mencionados no ponto anterior, segue-se uma apresentação mais detalhada os dados obtidos no pré-teste e pós-teste. Em primeiro lugar apresentam-se os resultados relativos à tarefa do ditado, seguindo-se os obtidos na tarefa de escrita de acordo com um tema.

6.4.1 Ditado

A partir da observação da tabela 3 é notória uma melhoria face ao número total de erros dado. Para o cálculo dos dados foi necessário atender à relação entre o número de palavras escritas, tanto no pré-teste como no pós-teste e o número de erros dado em cada uma das tarefas. Constata-se que, para um total de 2856 palavras, os alunos diminuem o número de ocorrências, de 324, no pré-teste, para 231 no pós-teste, apresentando, no final da intervenção, menos 93 erros na totalidade. Consequentemente, observa-se uma diminuição da média de 14 para 10 erros por aluno, ou seja, cada aluno, no pós-teste, dá em média, menos quatro erros. Concluindo-se, desta forma, que após a intervenção os alunos aumentaram a sua competência ortográfica.

Tabela 3
Ditado – Média de erros da turma e por aluno

Nº de erros	Pré-teste				Pós-teste				
	Nº total de palavras	Nº de alunos	Média dos erros da turma	Média dos erros por aluno	Nº de erros	Nº total de palavras	Nº de alunos	Média dos erros da turma	Média dos erros por aluno
324	2856	24	11%	14	231	2856	24	8%	7

Se a tabela anterior permitiu uma análise geral da evolução do desempenho dos alunos, a tabela 4 visa apresentar os mesmos elementos mas relativamente a cada tipologia de erros considerada. Assim, apresenta o número e a percentagem de erros, no pré-teste e no pós-teste, em cada categoria, considerando o número total de erros dados pelos alunos na tarefa do ditado. A saber, no pré-teste considerou-se

o total de 324 erros e, no pós-teste 231 erros, calculando-se para cada tipologia a respectiva percentagem, identificando-se a diferença entre ambas.

Tabela 4

Ditado – Número e percentagem de erros por tipologia

Ditado	Pré-teste		Pós-teste		
	Nº de erros	%	Nº de erros	%	Diferença
Categoria de erros					
Correspondência produção oral e escrita	64	20%	52	23%	+3%
Transcrição da oralidade	43	13%	17	7%	- 6%
Regras ortográficas de base fonológica-contextuais	43	13%	26	11%	-2%
Regras ortográficas de base fonológica-acentuais	1	0%	1	0%	+1%
Regras ortográficas de base morfológica	20	6%	10	4%	- 2%
Forma ortográfica específica das palavras	48	15%	40	17%	+ 2%
Acentuação gráfica	29	9%	41	18%	+ 9%
Utilização de maiúsculas e minúsculas	56	17%	36	16%	-1%
Unidade gráfica da palavra	20	6%	8	3%	-3%
Total de erros	324		231		
Total de palavras	2856				

De uma forma geral, estes dados demonstram uma melhoria significativa do número de erros dado após a intervenção, considerando-se a transcrição da oralidade e a utilização de maiúsculas e minúsculas as categorias que apresentam melhorias mais significativas. Por sua vez, as regras de base fonológica acentuais mantiveram os mesmos valores, constatando-se ainda, um aumento considerável de ocorrências no que respeita à acentuação gráfica.

Verifica-se, no pré-teste, que as maiores dificuldades dos alunos situavam-se nas categorias de correspondência da produção oral e escrita, utilização de maiúsculas e minúsculas, assim como, forma ortográfica específica das palavras. Já no pós-teste, embora se verifiquem menos ocorrências, a correspondência da produção oral e escrita e a forma ortográfica específica das palavras, mantêm-se como as categorias que mais dificuldade colocam aos alunos. Ou seja, por um lado observa-se, que tanto no pré como no pós-teste, a problemática dos alunos mantém a sua tendência, como também, por outro, no final da intervenção, descobrimos uma nova fragilidade nos alunos, a acentuação gráfica.

Verifica-se após a intervenção, considerando agora a percentagem total de erros dado, tanto no pré-teste como no pós-teste, uma descida da percentagem relativa aos erros de unidade gráfica da palavra, utilização de maiúsculas e

minúsculas, regras ortográficas de base morfológica, regras ortográficas de base fonológica contextual e transcrição da oralidade, apresentando, esta última, uma percentagem de 13% no pré-teste e, de 7% no pós-teste, verificando-se uma diminuição de cerca de 6%. Maiores dificuldades encontram-se ao nível da forma ortográfica específica das palavras, erros de correspondência oral e escrita e, acentuação gráfica que, relativamente à percentagem total de erros, revelou um aumento de 9%, apresentando no pré-teste uma percentagem de 9%, aumentando este valor para o dobro, apresentando no final da intervenção uma percentagem de 18%.

Dos resultados positivos observados, e no que respeita à categoria da unidade gráfica da palavra, a diferença expressiva entre 20 ocorrências no pré-teste, para 8 no pós-teste, traduz-se numa percentagem de 6% para 3%, apresentando uma descida de 3% entre os dois momentos de avaliação.

Também as regras ortográficas de base morfológica apresentam resultados semelhantes. Registam-se 20 ocorrências no pré-teste, para 10 no pós-teste, correspondendo a uma percentagem de 6% para 4%, consequentemente observa-se, uma diminuição 2%. Esta categoria também contempla os casos relativos à utilização do hífen na conjugação pronominal do pronome átono, que foram alvo de intervenção ao longo da prática pedagógica. Assim salienta-se o trabalho de reflexão linguística desenvolvido, reforçando a consciência morfológica. Foram abordados contrastes que foram objeto de experimentação, reflexão e explicitação, baseando-se estas aprendizagens na “análise contrastiva e no ensino de estratégias explícitas, para que possam tomar uma decisão consciente acerca de como escrever as palavras” (Barbeiro et.al, p. 81, 2011).

Verificam-se menos erros relativos a regras ortográficas de base fonológica contextuais, observando-se uma diminuição da percentagem de erros de 2%. A incidência inicial de 43, para 26 erros no pós-teste, demonstra que os alunos conseguiram refletir na forma como estas palavras se escrevem e mobilizar as regras ortográficas abordadas. Já nos erros ortográficos de base fonológica acentuais a incidência de erros, embora baixa, mantém-se, nos dois momentos de avaliação.

A diminuição de erros obtida nas categorias relativas à transcrição da oralidade e à utilização de maiúsculas e minúsculas é expressiva, menos 26 e 20 erros respetivamente. No entanto, considerando as percentagens de erro calculadas com

base no número total de erros nos dois momentos, verifica-se um aumento de 6% para a primeira categoria enunciada e apenas 1% na segunda.

É de assinalar que estas categorias não se constituíram como objetivo de intervenção direta dado que o trabalho de sistematização não é possível. Contudo, estes resultados podem dever-se ao facto de os alunos, por meio da prática do ditado 0 erros, começarem a perspetivar a língua como objeto de estudo desenvolvendo não só uma capacidade de reflexão sobre a mesma, como desenvolveram uma atitude mais vigilante face à escrita.

Verifica-se alguma incongruência nos resultados obtidos na categoria da acentuação gráfica, uma vez, que ao contrário dos restantes resultados obtidos, aumenta o número de ocorrências no pós-teste. Isto é, de 29 erros em 324, para 41 erros em 231. Os alunos, embora apresentem na totalidade, um menor número de erros no pós-teste, registam por sua vez, um maior número de ocorrências, no que a esta tipologia diz respeito. Estes resultados, embora inicialmente contraditórios aos obtidos, de uma forma geral, no final da intervenção, podem espelhar uma fase no caminho para a aprendizagem uma vez, que a grande maioria destes erros, se devem a uma hipercorreção. Tomemos como exemplo a acentuação de algumas palavras escritas pelos alunos no ditado: “ótimista”, “óbrigava-me”, “vêr”, “báixo” “inórme”, “áo”. Este domínio merece reflexão da nossa parte e busca de novas estratégias no ensino, já que os alunos parecem valorizar a abertura da vogal em detrimento da identificação da sílaba tónica das palavras.

6.4.2 Escrita de acordo com um tema

A partir da observação da tabela 5 constata-se uma melhoria da média de erros dados pela turma, atendendo à relação entre o número de palavras escritas, tanto no pré-teste como no pós-teste e o número de erros dado em cada uma das tarefas. Assim, observa-se que a média de erros da turma, inicialmente de 11%, decresce para 6%. Traduzindo-se, numa diminuição da média de 13 para 7 erros por aluno. Ou seja, cada aluno no pós-teste dá, em média, menos 6 erros.

Tabela 5

Escrita de acordo com um tema – média de erros da turma e por aluno

Nº de erros	Pré-teste				Pós-teste				
	Nº total de palavras	Nº de alunos	Média dos erros da turma	Média dos erros por aluno	Nº de erros	Nº total de palavras	Nº de alunos	Média dos erros da turma	Média dos erros por aluno
303	2803	24	11%	13	165	2657	24	6%	7

De acordo com a mesma lógica de apresentação utilizada na tarefa do ditado, também a tabela 6 visa apresentar os resultados da turma relativamente a cada tipologia de erros considerada. Assim, dá a conhecer o número e a percentagem de erros, no pré-teste e no pós-teste, em cada categoria, considerando o número total de erros dados pelos alunos tanto no pré-teste como no pós-teste. A saber, no pré-teste considerou-se o total de 303 erros e, no pós-teste 165 erros, calculando-se para cada tipologia a respetiva percentagem, identificando-se a diferença entre ambas.

Tabela 6

Escrita de acordo com um tema – Número e percentagem de erros por tipologia

Escrita de acordo com um tema	Pré-teste		Pós-teste		
	Nº de erros	%	Nº de erros	%	Diferença
Correspondência produção oral e escrita	47	16%	37	22%	+6%
Transcrição da oralidade	10	3%	16	10%	+7%
Regras ortográficas de base fonológica-contextuais	16	5%	7	4%	-1%
Regras ortográficas de base fonológica-acentuais	1	0%	1	1%	1%
Regras ortográficas de base morfológica	23	8%	3	2%	- 6%
Forma ortográfica específica das palavras	23	8%	27	16%	+ 8%
Acentuação gráfica	80	26%	54	33%	+ 7%
Utilização de maiúsculas e minúsculas	59	19%	8	5%	-14%
Unidade gráfica da palavra	44	15%	12	7%	-8%
Total de erros	303		165		
Total de palavras	2803		2657		

Numa primeira leitura verifica-se uma menor percentagem de erro nas tipologias relativas à utilização de maiúsculas e minúsculas, à unidade gráfica da palavra, regras ortográficas de base morfológica e, embora menos significativas, de base fonológica contextuais. Por outro lado, aumentam as percentagens de erro no que respeita à forma ortográfica específica das palavras, transcrição da oralidade, acentuação gráfica e erros de correspondência da produção oral e escrita. Já a

percentagem de erros relativa às regras ortográficas de base fonológica acentual manteve os seus valores após a intervenção.

Verifica-se que as maiores fragilidades dos alunos permanecem, no pós-teste, nas mesmas tipologias de erros, isto é, na acentuação gráfica e correspondência entre a produção oral e escrita, apresentando uma percentagem de erro muito elevada, entre os 20% e os 30%. Contudo, quando relacionamos o número de palavras total com o número de ocorrências nestas categorias observa-se que a percentagem destes erros diminui. A acentuação gráfica, com 80 ocorrências para um total de 2803 palavras, perfaz uma percentagem de erro de 3%, que diminui no pós-teste para 2%, uma vez que para 54 erros no pós-teste, foram consideradas 2657 palavras.

O mesmo também se constata nos erros de correspondência oral e escrita, que diminuem a sua percentagem de 2% para 1%, considerando o total de palavras escritas nos dois momentos.

Melhores resultados são identificados noutras categorias, registando-se uma diminuição, no número total de erros dados, para mais de metade da sua percentagem inicial, correspondendo a um decréscimo de 19% para 5% na utilização de maiúsculas e minúsculas; de 8% para 2% nos erros ortográficos de base morfológica, assim como, nos erros relativos à unidade gráfica da palavra que diminuíram de 15% para 7%. Quando comparamos estes valores com o desempenho nestas categorias, considerando agora, o número total de palavras escritas, verificamos que os resultados obtidos são congruentes. Constatando-se um decréscimo de 1,6% para 0,5% na utilização de maiúsculas e minúsculas; de 0,8 para 0,1% nos erros ortográficos de base morfológica; e de 1,6 para 0,5 nos erros relativos à unidade gráfica da palavra.

Por sua vez, o aumento de 8% na percentagem de erro relativo à forma ortográfica específica das palavras e, de 7% na transcrição da oralidade pode justificar-se a partir da natureza das próprias tipologias de erro. Ou seja, estes são erros ortográficos que não exigem a reflexão linguística do aluno e, não foram, consequentemente, abrangidos no decurso da intervenção. Assim, pode-se inferir que os alunos, através da abordagem interacionista do ditado, passaram a estar mais vigilantes quanto às categorias de erros que apresentam maior conteúdo linguístico, em detrimento das que dependem da via ortográfica direta ou lexical para estarem de acordo com a norma ortográfica.

Os erros de transcrição da oralidade consistem em incorreções na transcrição de fonemas, relacionados com registos que diferem da forma representada na norma ortográfica. A partir de uma análise mais atenta à natureza das ocorrências nesta tipologia verifica-se que, as identificadas no pós-teste dizem, essencialmente, respeito à inclusão do grafema “i” e a trocas do grafema “e” pelo “i”, como nas palavras “esverdiado”, “veijo”, “inorme”, “ninhuma”. Nestes casos, e reforçando o mencionado anteriormente, assiste-se a um processamento que poderá ter por base a forma fonológica, que não está refletida na forma ortográfica (Barbeiro, 2007). Desta forma, considera-se que estas palavras dependem da capacidade de memorização das formas ortográficas correspondentes e não implicam nem refletem o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados no âmbito da reflexão linguística.

Importa ainda referir, que de uma forma geral, a tabela 3 demonstra que houve uma diminuição da média dos erros da turma de 5% no pós-teste, indicando que a intervenção promoveu aprendizagens nos alunos no âmbito da competência ortográfica. Contudo, considerando os resultados obtidos na tabela 4, embora não constituíssem categorias a abordar no âmbito desta investigação, assinala-se a necessidade de desenvolver um trabalho mais específico no que respeita à forma ortográfica específica das palavras e aos erros de transcrição da oralidade.

Para concluir, considerando o número total de erros dados e as percentagens de erros apresentadas nas duas tarefas de avaliação, verifica-se que as tipologias que mais problemas colocam aos alunos no final da intervenção são a acentuação gráfica, a correspondência de produção oral e escrita e a forma ortográfica específica das palavras. Não obstante, os resultados obtidos na tipologia da acentuação gráfica podem retratar uma maior vigilância quanto à escrita, uma vez que consistiram, essencialmente, em hipercorreções, como as exemplificadas anteriormente. Desta forma, os erros aqui considerados “mais do que um desvio à norma serão marcas de um estado de conhecimento do sujeito” (Sousa, 2015, p.130). Tomam-se estes resultados como uma fase de aprendizagem dos alunos uma vez que podem dever-se ao facto de “resultarem de um cálculo”, cálculo este que só ocorre “a partir da preocupação em compreender o funcionamento da norma, ... assim, os erros ortográficos seriam hipóteses colocadas pelo sujeito sobre o funcionamento da norma ortográfica”. (*ibidem*).

No que respeita às regras de correspondência da produção oral e escrita e forma ortográfica específica das palavras, sabe-se que incidem em casos irregulares

que implicam mais do que uma possibilidade de representação, exigindo, por isso, um trabalho mais orientado para a associação e memorização da forma ortográfica à palavra em causa. No entanto, importa salientar, que neste estudo pretendeu-se abordar conteúdos linguísticos que pudessem ser alvo de reflexão, pois “se a escrita é uma representação e não uma mera transposição do oral, estamos perante uma aprendizagem cognitiva e não uma mera aprendizagem de uma técnica de transcrição” (Sousa, 2015, p.132). Nesse sentido, o trabalho desenvolvido favoreceu a aprendizagem de conteúdos linguísticos, de regularidades, isto é, que permitissem a reflexão sobre a língua, deixando a aprendizagem das exceções para momentos posteriores.

Neste contexto, observa-se uma evolução das competências ortográficas visadas entre o pré-teste e o pós-teste, significando que, a prática de um ensino explícito acompanhada da abordagem interacionista do ditado, constituem metodologias promotoras de aprendizagens neste âmbito. Verifica-se que houve uma mudança de atitude no que respeita à escrita dos alunos. De uma escrita menos pensada, apresentam agora uma escrita mais refletida e vigilante, atribuindo-se a estes elementos, por um lado, as hipercorreções observadas na acentuação gráfica, como, por outro, a utilização de menos palavras, no pós-teste, relativa à escrita de um texto de acordo com um tema. “Na aprendizagem da escrita verifica-se uma dinâmica de desenvolvimento que não é linear, em que podem coexistir fases que se vão suplantando e transformando” (Sousa & Vohlgemuth, 2002, p.483). Assim, pode-se considerar uma primeira fase, coincidente com o final desta intervenção, na qual os alunos estão mais vigilantes e escrevem menos, seguindo-se uma segunda fase, caracterizada por uma maior segurança na escrita e, conseqüentemente, maior extensão dos seus textos.

As fragilidades identificadas no pós-teste demonstram que é necessário continuar o trabalho neste âmbito, incidindo nas categorias assinaladas, pois “aprender a escrever ... é um processo que envolve aprendizagem, esforço e um percurso longo de treino” (Sousa, 2015, p.121). Contudo, os resultados obtidos até ao momento foram bastante positivos, considerando que seis semanas de intervenção é um período reduzido para resultados mais significativos e consistentes.

Para concluir, importa mencionar que seria interessante realizar uma investigação desta natureza mas que contemplasse um grupo de controlo. Ou seja, que permitisse comparar, por exemplo, os resultados obtidos entre o ditado de

abordagem interacionista e o ditado tradicional. Outros estudos interessantes consistiriam em verificar o impacto que o desenvolvimento ortográfico poderá exercer na conquista das funções e possibilidades de escrita, pois como se sabe, o objetivo da aprendizagem da ortografia é o de “libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, para um maior investimento na vertente expressiva e criativa” (Barbeiro *et al.*, 2011).

7. AVALIAÇÃO

Esta intervenção educativa contemplou três momentos distintos de avaliação: uma avaliação inicial, da qual se extraiu um diagnóstico relativamente às competências que os alunos adquiriram até ao momento da sua implementação. Este foi um passo que determinou a forma como planificamos as atividades a desenvolver, as estratégias a adotar e os conteúdos sobre os quais incidimos com maior relevância. Por sua vez, a avaliação intermédia acompanhou todo o processo de prática educativa, pois esta “não é uma atividade paralela ou exterior ao projeto, fazendo parte integrante do seu desenvolvimento” (Silva 2005, p.15). De natureza formativa e contínua, disse respeito ao decurso da própria intervenção, assim como às aprendizagens que foram, até então, realizadas pelos alunos. Por fim, uma avaliação final, tanto sobre a prática desenvolvida como das aprendizagens realizadas pelos alunos, que permitiu uma visão crítica e reflexiva de todo o processo.

7.1 Avaliação das aprendizagens dos alunos

De forma a recolher informação precisa sobre os processos de aprendizagem adquiridos pelos alunos recorreremos à observação direta de desempenhos e produções e posterior registo de dados em grelhas, uma grelha no final de cada semana. Nas mesmas, estão discriminados todos os alunos, os indicadores de avaliação a observar e respetivos parâmetros. Os indicadores de avaliação foram elaborados a partir dos objetivos específicos estabelecidos para cada atividade. Os parâmetros de avaliação foram selecionados tendo por base o recurso a um “juízo estimativo” com quatro níveis: Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. Traduzindo “uma forma de informar em que medida os alunos adquiriram os conhecimentos seleccionados para o ensino e considerados importantes, bem como o nível de desenvolvimento que estes revelam face às competências que estruturaram a formação escolar” (Leite 2001, p. 23).

Consideramos, então, que as grelhas foram um eficiente instrumento de avaliação, pois ao evidenciarem as necessidades de cada aluno, permitiram a planificação de novas estratégias que se adequassem às suas necessidades.

Em suma, para a avaliação das aprendizagens dos alunos valorizámos a dimensão formativa, recolhendo informações sobre os desempenhos dos alunos. “A

informação sobre avaliações formativas não é utilizada para fazer juízos sobre o trabalho de um aluno; é utilizada para fazer juízos sobre coisas como agrupamentos de alunos, planificações para unidades e aulas e estratégias educativas” (Arends, 2007, p. 211). Assim sendo, caminhámos, não no sentido de ensinar para avaliar, mas no sentido de avaliar para ensinar melhor e garantir o sucesso das aprendizagens.

7.1.1 Competências Sociais

Considerando o anexo AR, (p. 128), verifica-se uma melhoria dos desempenhos da turma, entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final, na maior parte dos indicadores estabelecidos. Foi o indicador *Respeita as convenções que regulam a interação*, que apresentou uma evolução mais significativa, traduzindo-se num aumento de 6%, comparativamente à avaliação inicial. Por sua vez, uma das maiores fragilidades dos alunos continua a ser *Propor-se a realizar tarefas nas quais apresenta maior dificuldade*, o que demonstra que a autonomia e a responsabilidade permanecem como elementos a desenvolver com a turma. As avaliações dos restantes indicadores apresentar-se-ão de seguida, uma vez que também concorrem para um dos objetivos gerais de plano de intervenção.

7.1.2 Português

A partir da análise do anexo AS (p.130) verifica-se, no que respeita às competências nucleares, uma melhoria da turma, entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final, na maior parte dos indicadores estabelecidos. As competências de Expressão e Compreensão do Oral apresentam desempenhos superiores no final da intervenção. No entanto, observa-se uma redução da percentagem dos alunos que planificavam e apresentavam adequadamente exposições breves sobre temas variados em 5%. Acredita-se que estes resultados se devem, essencialmente, ao facto de verificarmos, ao longo da intervenção, que as planificações e apresentações de produções eram realizadas, na sua globalidade, pelos mesmos alunos.

Constata-se também, uma melhoria dos desempenhos na Leitura. 48% dos alunos, além de lerem “*Bem*” diferentes tipos de texto, em suportes variados, e de lá, obterem informação e organizarem conhecimento, apresentam agora, uma leitura mais fluente. Quanto à escrita, foram os indicadores relativos aos processos de planificação e revisão de texto, como ainda, à utilização de técnicas para registar e organizar a

informação, que demonstraram maior evolução, que se traduziu num aumento de 14% e 9%, respetivamente. Por último, com uma evolução de 2%, encontram-se as competências de CEL. Os alunos apresentaram melhores resultados, sendo que catorze alunos situam-se no parâmetro “*Bom*”, o que se traduz numa percentagem de 56% da turma. As aprendizagens relativas à competência ortográfica foram apresentadas detalhadamente no ponto 6.4 deste relatório, uma vez que, além de constituem um dos objetivos gerais deste plano de intervenção, são o tema da investigação em estudo.

7.1.3 Matemática

Uma vez que esta área disciplinar não se encontra organizada por competências nucleares e, os objetivos contemplados, ao longo da intervenção, diferirem significativamente dos enunciados na avaliação inicial, não apresentaremos comparações diretas entre estes dois momentos de avaliação. Incidiremos então, nos indicadores relativos à avaliação final.

De uma forma geral, considerando os gráficos apresentados no anexo AT (p.133), pode-se observar desempenhos muito positivos nesta área disciplinar. De referir que 48% dos alunos conhece e utiliza “*Muito bem*” os numerais romanos e, 56% reconhece “*Bem*” alguns dos conteúdos de Medida, designadamente, que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes. Os indicadores reveladores de maiores dificuldades demonstram que 8% dos alunos apresentam um desempenho “*Insuficiente*” no tema – Medida, nomeadamente, o metro, decímetro e centímetro quadrado, como também, na subtração no cálculo mental. Observa-se ainda, que 12% apresentam uma “*Insuficiente*” realização de conversões no que respeita às medidas de capacidade.

7.1.4 Estudo do Meio

Também os conteúdos abordados nesta área disciplinar diferiram muito dos contemplados na avaliação inicial. Desta forma, não apresentaremos comparações diretas entre estes dois momentos de avaliação. Incidiremos então, nos indicadores relativos à avaliação final.

Na globalidade, e de acordo com os gráficos em anexo AU (p.136), os alunos apresentam bons desempenhos nos conteúdos trabalhados, que se inseriram, por sua

vez, no tema do trabalho de projeto – À Descoberta de Lisboa. Desta forma, 64% identifica “*Bem*” os serviços existentes em Lisboa, 52% conhece “*Bem*” os seus costumes e tradições e, 52% identifica “*Muito Bem*” personalidades históricas, apresentando a importância de cada uma delas. Em contrapartida e, embora não sendo uma percentagem muito expressiva, 4% conhece e identifica de forma “*Insuficiente*” aspetos geomorfológicos, demográficos e políticos de Lisboa.

No que respeita aos indicadores relativos ao desempenho do trabalho a projeto, verificamos que 64% seleciona e utiliza “*Muito Bem*” diferentes formas de recolha e tratamento dos dados, assim como comunica “*Bem*” a informação recolhida.

7.2 Avaliação dos objetivos do Plano de Intervenção

Considerando os objetivos gerais do PI e os respetivos indicadores de avaliação, apresentam-se os resultados obtidos pela turma realizando uma análise comparativa entre a avaliação inicial e final. Estes dados foram obtidos a partir das grelhas de observação e registo elaboradas, bem como produções dos alunos. A partir de uma análise geral, observa-se que os alunos progrediram e revelaram maiores competências na avaliação final, atingindo desta forma os objetivos gerais propostos para o período de intervenção.

No que respeita aos indicadores do objetivo - *Desenvolver competências de cooperação e de respeito pelo outro*, observa-se nos gráficos em anexo (anexo AV, p.138), um aumento de 6% relativamente à capacidade para respeitar as convenções que regulam a interação. Contudo, menores ganhos verificam-se na competência de respeito pela participação dos colegas e na resolução de conflitos de forma construtiva, apresentando este último um aumento, pouco significativo, de 2%. Recordar-se que os alunos desenvolviam estas competências numa rotina semanal designada Competências Sociais, conduzida por outra professora. Motivo pelo qual a nossa intervenção, neste âmbito, foi reduzida. Todavia, trabalharam-se estas competências de uma forma transversal às áreas disciplinares, integrando os objetivos específicos em questão em todo o trabalho desenvolvido junto com os alunos.

Também o objetivo geral - *Desenvolver a fluência e a compreensão na leitura*, apresentou resultados positivos. Observa-se, no final da intervenção, uma evolução de 11% na capacidade para ler com fluência textos com extensão e vocabulário adequados. Por sua vez, os resultados também demonstram a progressão da turma

relativa à compreensão na leitura. Verifica-se que 56% dos alunos distinguem “*Muito Bem*” entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório (anexo AW, p. 140). Acredita-se que estes resultados refletem, em grande parte, o trabalho realizado no círculo de leitura uma vez que, para o adequado desempenho de determinadas funções no círculo, era necessário que os alunos interpretassem a obra a diferentes níveis e se apropriassem dela. Consequentemente, em outros textos abordados em sala, as mesmas estratégias de trabalho eram adotadas pela turma.

O objetivo geral – *Desenvolver a competência ortográfica*, já foi apresentado anteriormente no ponto 6.4 deste relatório, uma vez que, além de se constituir como objetivo geral do plano de intervenção, foi o tema da investigação realizada na prática pedagógica. Todavia, a partir do levantamento ortográfico realizado (anexo R, p.88, S, p.89, AP p.126 e AQ p.127), verifica-se, que após o trabalho de ensino explícito e realização de fichas de trabalho específicas para as necessidades ortográficas identificadas, acompanhado de uma abordagem interacionista do ditado, a turma desenvolveu as suas competências, apresentando, no final da intervenção, melhores desempenhos comparativamente à avaliação inicial.

Por último, o objetivo geral - *Desenvolver as competências de resolução de problemas matemáticos envolvendo os números e operações*, apresenta também, na generalidade, uma evolução positiva. Verifica-se, a partir do anexo (anexo AX, p.142), que 44% dos alunos situam-se no parâmetro “*Bom*” no que respeita a identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um problema, assim como, a conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas. No entanto, ainda 4% dos alunos verifica de forma “Insuficiente” a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados. Considera-se que estes resultados espelham a prática adotada de um ensino explícito e sistemático das fases e estratégias que contribuem para a resolução de problemas.

8. CONCLUSÕES FINAIS

Neste capítulo apresentam-se algumas considerações inerentes à prática desenvolvida e, em particular à investigação realizada.

A prática pedagógica realizada, enquadrando-se num modelo de metodologia sociocêntrica, permitiu desenvolver um plano de intervenção eficaz. A experiência caracteriza-se como desafiante, uma vez que esta foi a primeira vez que o estágio decorreu numa instituição cujos modelos assentam nos princípios pedagógicos do MEM. Nesse sentido, este contexto educativo veio contrastar com todas as experiências anteriores, que se incluem em contextos de orientação mais tradicional, isto é, mais centrados no ensino. Ao possibilitar um confronto entre a prática das respetivas metodologias, verifica-se um maior envolvimento e empenho dos alunos quando se lhes são proporcionados contextos que permitam a sua participação na construção de conhecimentos e, consequentemente, aprendizagens mais significativas. Por outro lado, a natureza interventiva mais extensa deste estágio permitiu uma maior consciencialização sobre a realidade do professor, contribuindo desta forma, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A investigação realizada na área da ortografia tornou esta experiência mais exigente e desafiante por um lado, mas também, mais interessante e motivadora por outro. Procurou-se verificar o impacto que o desenvolvimento da capacidade de reflexão linguística tem na construção da competência ortográfica. Assim, implementaram-se momentos de ensino explícito e de abordagem interacionista do ditado, o ditado 0 erros.

Constatou-se uma evolução da turma entre os dois momentos de avaliação, indicando que o conhecimento explícito e o trabalho reflexão sobre a língua, proporcionado pela abordagem interacionista do ditado, desenvolve as competências ortográficas dos alunos. Através de um primeiro momento de ensino explícito e realização de fichas de trabalho, os alunos construíam os seus conhecimentos. Um segundo momento, dedicado à realização do ditado, que contemplava os casos de ortografia abordados, permitia identificar quais as dúvidas que ainda permaneciam, refletir sobre a língua procurando estratégias que as clarificassem.

Verificou-se que os momentos de partilha e de interação, quando apoiados pelo professor, desempenham um papel fundamental na reflexão sobre a língua. Os alunos começaram a perspetivar a língua como objeto de estudo, despoletando uma

nova atitude face à escrita, isto é, tornaram-se mais vigilantes relativamente à ortografia.

Sublinha-se que este estudo não representa um fim em si mesmo, mas antes, um pouco do percurso percorrido, ao que estas aprendizagens diz respeito. Como pudemos verificar na avaliação final, houve aprendizagens por parte dos alunos durante a intervenção, como também surgiram novas fragilidades. Os alunos foram evoluindo e o seu conhecimento foi sofrendo transformações inerentes às suas descobertas, assinalando que a turma se encontra no caminho para a aprendizagem. Assim, este é um indicador de que esta intervenção constituiu-se como um contributo que concorreu para as competências que ainda se visam desenvolver.

Finaliza-se, mencionando que toda a prática pedagógica contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando uma maior aproximação à profissão docente.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino Da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da Ortografia. Principios, Dificuldades e Problemas*. Porto: ASA Editores.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2008). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beane, J. (julho/dezembro de 2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras* v.3, n.2, pp. 91-110.
- Belém, J. d. (s.d.). *Belém: Junta de Freguesia*. Obtido em 06 de fevereiro de 2014, de <http://www.jf-belem.pt/>.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Boavida, A. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência da Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Canavarro, A. P. (2011). *Ensino Exploratório da Matemática. Práticas e Desafios*. Évora: Universidade de Évora & Unidade de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ciência, M. d. (2013). *Programa e Metas Curriculares: Matemática. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Ciência., M. d. (6 de dezembro de 2012). Processo de avaliação. *Despacho normativo n.º24-A/2012*. Diário da República, 2ª série - N.º236.
- Cogis, D. (2011). Enseigner L' orthographe Aujourd'hui . *IUFM de l' académie de Paris*. Paris.
- Costa, C. B., & Sousa, O. C. (2011). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. C. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua. Percursos Didáticos*. (pp. 73-94). Lisboa: Edições Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cravo, F. (2014). *Ditado: Um percurso de aprendizagem entre pares*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Departamento de Educação Básica (Ed.). (2004). Estudo do Meio. In *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1º Ciclo* (pp. 101-131). Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2000). *LÍNGUA PORTUGUESA. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, pp. 5-12.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Giasson, J. L. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas S.A.
- Girolami-Boulinier, A., & Pinto, M. (1994). Ortografia em crianças. *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, 115-129.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos Contextos, Novas Práticas*. . Porto: Edições ASA.

- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma - Conceber, gerir e avaliar*. Lisboa: ASA.
- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S. L., . . .
Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 129-159). Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (março, 2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée O faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche. Action concertée FQRSC-MELS*. Programme de recherche sur l'écriture.
- Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento. Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinto, M. O. (2011). Desenvolver Competências do oral no 1º Ciclo. In O. C. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua. Percursos Didáticos* (pp. 15-32). Lisboa: Edições Colibri.
- Pires, E. L. (1998). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . .
Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Resendes, L. G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, M. I. (2005). *Projetos e Aprendizagens - O projecto como "projéctil" não identificado*. Porto: Areal Editores.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

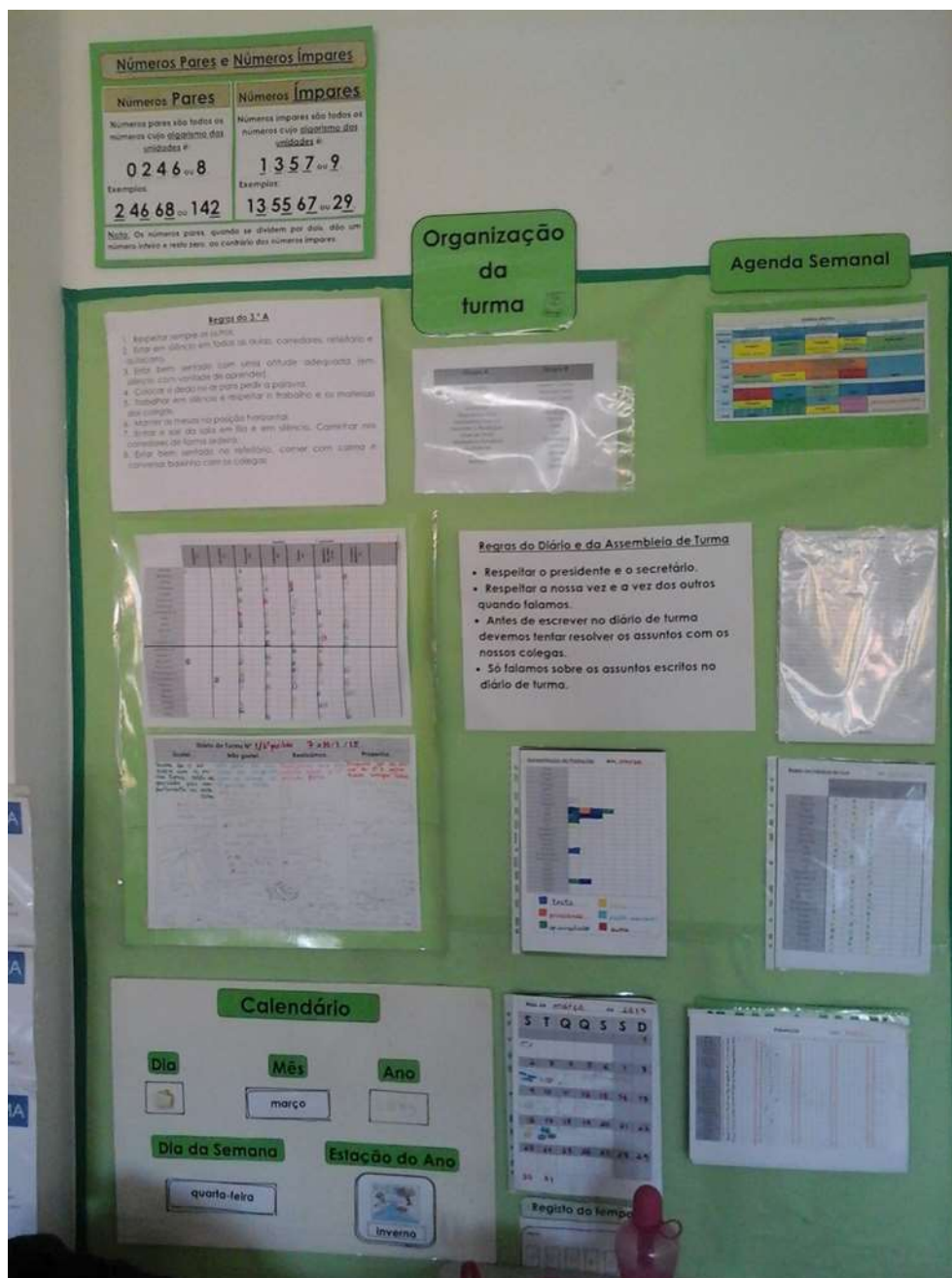
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Lidel.
- Sousa, Ó. (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura. In F. Azevedo, *Formar Leitores - das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Sousa, O. C. (2011). Do trabalho de texto à reflexão linguística. In O. C. e Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua. Percursos Didáticos* (pp. 111-143). Lisboa: Edições Colibri/Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Sousa, O. C. (dezembro de 2014). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *EXEDRA nº 9*, pp. 1 - 13.
- Sousa, O. C. (2015). A Escrita. In O. C. Sousa, *TEXTOS E CONTEXTOS: LEITURA, ESCRITA E CULTURA LETRADA*. (pp. 115-135). Porto: Media XXI.
- Sousa, O., & Vohlgemuth, L. (2002). Um estudo de inferências linguísticas. In A. Bárrios, & J. O. Strecht, *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor* (pp. 475-483). Lisboa: Eselx - CIED.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a Escrever. Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (setembro 2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. da Teoria à Prática Pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vygotsky, L. (1991). *PENSAMENTO E LINGUAGEM*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

ANEXOS

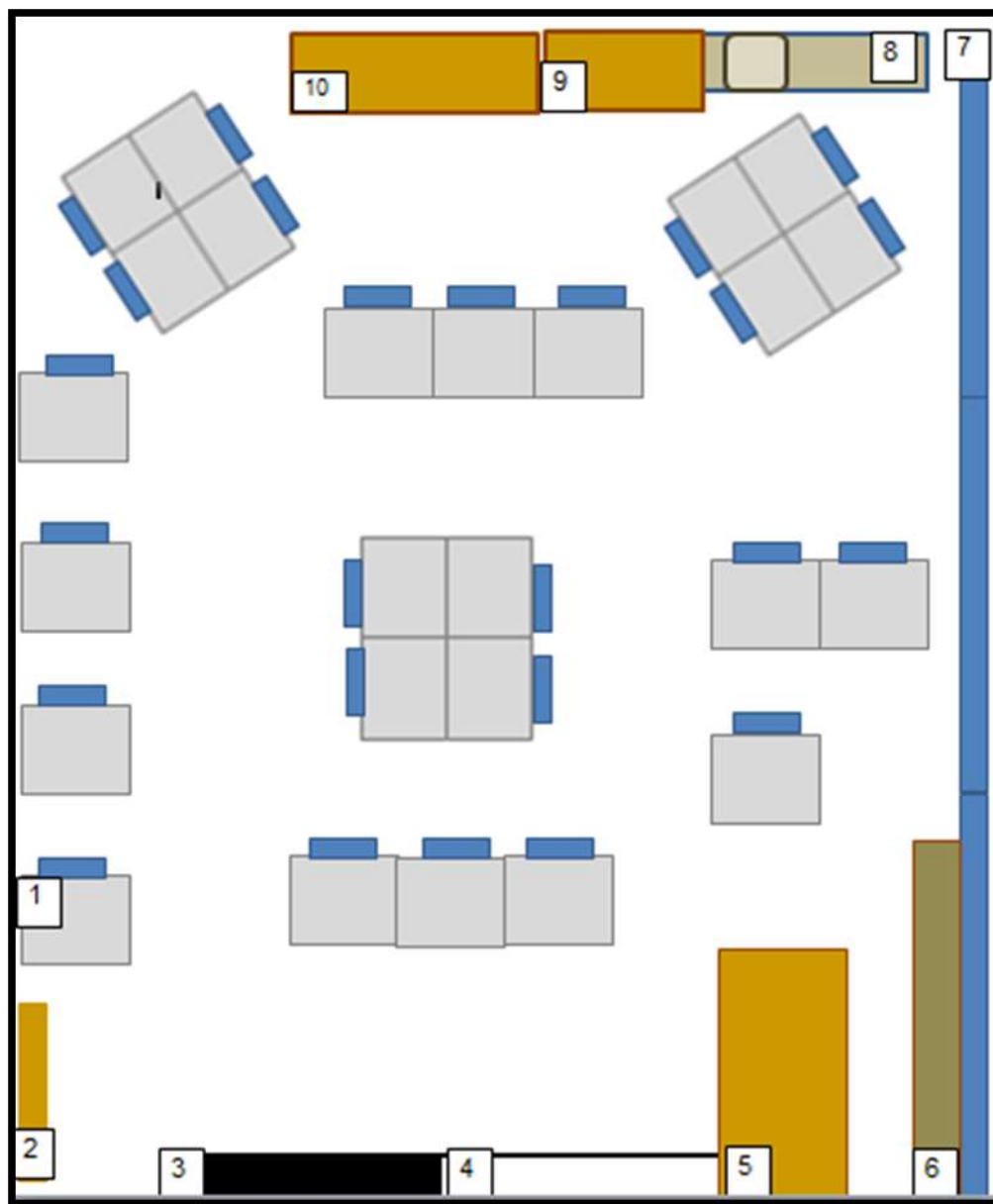
Anexo A – Perspetivas da sala de aula



Anexo B – Materiais expostos – Pilotagem e organização do trabalho



Anexo C – Planta da sala



Legenda:

1 – Secretárias dos alunos

2 – Porta

3 – Quadro de giz

4 – Smart Board

5 – Secretária da professora

6 - Estante

7 - Janelas

8 – Lavatório/estante

9 – Gavetas dos alunos

10 - Estante

Anexo D - Horário letivo

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h:30/8h:45	Organização da semana/Tarefas	Tarefas e Data	Tarefas e Data	Tarefas e Data	Tarefas e Data
8h:45/9h	Ap. Produções	Cálculo Mental	Ap. Produções	Cálculo Mental	Ap. Produções
9h	Português Trabalho de texto	Matemática Introdução de conteúdos	Português Trabalho de texto/Gramática	Português Gramática Matemática	Matemática Consolidação de conteúdos
10h30					
11h00	TEA	TEA	Drama/FA – A/ TEA - B	TEA	Inglês A /TEA B
12h00	Matemática Problema da semana	Português Trabalho de Texto	Drama/FA – B/ TEA - A	Physical Education	Inglês B/TEA A
13h00					
14h00	Physical Education	Inglês	Matemática Consolidação de conteúdos	Inglês	Competências Sociais
14h45	Português Momento de Escrita	Trabalho de projeto	Inglês	Música A /IT B	Biblioteca/laboratório/Projeto
15h30	Inglês	Trabalho de projeto	Português Leitura Orientada	Música B /IT A	Biblioteca/laboratório/Projeto

Anexo E - Rotinas semanais da turma

Rotinas semanais da turma:

- **Tarefas da sala:** semanalmente, e de forma rotativa, um grupo de alunos fica responsável por desempenhar determinadas tarefas na sala, nomeadamente, registar as presenças, o calendário, o tempo, arrumar ficheiros e arrumar a biblioteca da sala. Sendo que, na generalidade, cada dia tem início com a realização das mesmas.

- **Apresentação de produções:** realiza-se três vezes por semana, durante cerca de 15 minutos. Atempadamente, os alunos registam a sua inscrição, num mapa criado para o efeito, para apresentar à turma produções que realizaram autonomamente, de forma individual, a pares ou em pequenos grupos. Estas poderão ser realizadas no TEA e deverão refletir os interesses, gostos e preferências de cada um, podendo passar pela escrita de textos, apresentação de problemas matemáticos, apresentações em *powerpoint* ou vídeos, leituras realizadas, projetos individuais ou outros. No final de cada apresentação, são os próprios alunos que gerem as questões e comentários levantados pelo grupo, fomentando-se assim o respeito pelas convenções que regulam a interação, a capacidade de aceitação e argumentação, e a reflexão crítica dos alunos.

- **TEA:** Realiza-se todos os dias durante 1 hora. Nestes momentos os alunos realizam as atividades a que se propõe no seu Plano Individual de Trabalho (doravante PIT), em função do que consideram, conscientemente, ser aquilo que mais precisam de aprender e/ou aperfeiçoar. Poderão fazê-lo individualmente, a pares ou solicitando o apoio da OC, caminhando assim para a conquista progressiva de competências que culminem na sua autonomia aprendente. O PIT espelha toda a ação desenvolvida por cada aluno na construção das suas aprendizagens.

- **Trabalho de projeto:** Realiza-se, habitualmente quatro vezes por semana, durante 1 hora. Os alunos trabalham em grupo, e de forma autónoma, num projeto comum, de acordo com o grande tema definido para cada período letivo. Por norma são temas do

Programa de Estudo do Meio. Depois de terminados, os projetos são apresentados à turma propiciando-se, posteriormente, um momento de discussão em grande grupo, colocando-se questões e apreciando-se o trabalho realizado.

- **Cálculo mental:** Realiza-se duas vezes por semana, durante cerca de 15 minutos. Os alunos resolvem mentalmente um conjunto de propostas, elaboradas pela OC, que no final são corrigidas, apresentando-se e debatendo-se diferentes estratégias.

- **Ortografia:** Realiza-se uma vez por semana, durante 45 minutos. É um momento destinado à produção de texto, cujas propostas temáticas partem, habitualmente, da OC.

- **Leitura livre:** Realiza-se diariamente, nos primeiros 15 minutos da manhã. Os alunos leem, silenciosamente, livros da biblioteca da turma.

- **Problema da semana:** Realiza-se uma vez por semana, durante 45 minutos. É proposta a resolução de um problema matemático que, habitualmente, é ponto de partida para a introdução de um novo conteúdo matemático. Resolvido o problema, é realizada a correção no quadro, selecionando-se e debatendo-se sobre diferentes estratégias de resolução.

- **Competências sociais:** Ocorre uma vez por semana, durante 45 minutos. Este momento é dinamizado por uma psicóloga e vem substituir a Assembleia de Turma. Realizam-se jogos de cooperação, que visam desenvolver o espírito de equipa e de entreajuda, indo ao encontro das fragilidades da turma.

Anexo F – Plano de TPC

Plano de TPC de _____ a _____	Aluno _____
-------------------------------	-------------

TPC:

Atividades a desenvolver		2º	3º	4º	5º	6º	Sáb.	Dom.
Língua Portuguesa	Trabalho de casa de língua portuguesa							
	Estudar o dossiê de estudo de língua portuguesa							
	Outros trabalhos:							
Matemática	Trabalho de casa de matemática							
	Estudar o dossiê de estudo de matemática							
	Outros trabalhos:							
E. Meio	Trabalho de casa de estudo do meio							
	Estudar o dossiê de estudo de estudo do meio							
Inglês	English Homework							
	Study English Book							
	Reading (English Reader)							

Trabalho extra de _____;	Dificuldades sentidas:
--------------------------	------------------------

Avaliação dos TPC:	Avaliação descritiva do aluno:
Cumpri os trabalhos do plano	
Estive concentrado	
Fui autónomo	
O trabalho está bem apresentado	
Avaliação dos pais:	
Avaliação dos professores:	

Anexo G – Plano individual de trabalho

Plano Individual de Trabalho de _____ a _____ N.º _____

Atividades a desenvolver				
Língua Portuguesa	Escrita			
	Ficha de Leitura			
	Ficha de Escrita			
	Ficha de Ortografia			
	Ficha de Gramática			
	Biblioteca			
Matemática	Ficha de Números e Operações			
	Ficha de OTD			
	Ficha de Geometria e Medida			
	Ficha de Problemas/Inventar problemas			
	Ficheiro de Grandezas e Medidas			
Outros	Ficha Estudo do Meio			
	Acarbar trabalhos			
	Trabalhar com a professora			
	Trabalho de Projeto			
	Corrigir TPC			

Trabalhei com:

↓

↓

Dificuldades:

CrITÉRIOS de avaliação

Preenchi o plano para toda a semana	
Organizei o meu caderno	
Trabalhei as minhas dificuldades	
Fiz no mínimo 4 trabalhos	
Não interrompi os trabalhos	
Respeitei as regras do TEA.	

O meu comentário	
Comentário e sugestão do colega	
Comentário da professora	
Proposta de trabalho	
Rever novamente	

Anexo H – Situações merecedoras de atenção especial

Alunos merecedores de atenção especial	
Aluno A	Défice de atenção – teve terapia da fala.
Aluno B	Autocontrolo/gestão das emoções. Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Problemas de ortografia – encaminhado para terapia.
Aluno C	Autocontrolo/gestão das emoções. Usufrui de terapia 2 vezes por semana. Recebe ainda acompanhamento da psicóloga do colégio.
Aluno D	Disortografia – usufrui de terapia 1 vez por semana.
Aluno E	Autocontrolo/gestão das emoções. Usufrui de apoio psicopedagógico 2 vezes por semana. Revela-se pouco autónoma e desinteressada.
Aluno F	Apresenta fragilidades ao nível da ortografia. Usufrui de terapia 1 vez por semana.
Aluno G	Encontra-se em avaliação e a receber acompanhamento com psicóloga do colégio.
Aluno H	Apresenta fragilidades ao nível da ortografia.
Aluno I	Língua Portuguesa não materna.

Anexo I - Grelha de autoavaliação do comportamento

Registo do comportamento de _____ de ____/____/____ a ____/____/____									
Segunda-feira		Terça-feira		Quarta-feira		Quinta-feira		Sexta-feira	
Português/Matemática E. Meio/TEA	<input type="radio"/>	Português/Matemática E. Meio/TEA	<input type="radio"/>	Português/Matemática E. Meio/TEA	<input type="radio"/>	Português/Matemática E. Meio/TEA	<input type="radio"/>	Português/Matemática E. Meio/TEA	<input type="radio"/>
Physical Education	<input type="radio"/>	Inglês	<input type="radio"/>	Drama/Artes	<input type="radio"/>	Physical Education	<input type="radio"/>	Inglês	<input type="radio"/>
Inglês	<input type="radio"/>			Inglês	<input type="radio"/>	Musica	<input type="radio"/>	C. Sociais	<input type="radio"/>
						IT	<input type="radio"/>	Biblioteca/Laboratório	<input type="radio"/>
						Inglês	<input type="radio"/>		

Legenda:

😊 /azul – portei-me bem

😐 /amarelo – devo melhorar o comportamento

😞 /laranja – portei-me mal

Autoavaliação:

Comentário dos professores	<div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div>
Comentário dos pais	<div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 15px; width: 100%;"></div>

Anexo J – Estratégias que fomentam a cooperação

Estratégias que fomentam a cooperação

- A regulação do comportamento dos alunos, através de uma grelha semanal no qual autoavaliam o seu comportamento, mediante um código de cores. No final de cada semana a grelha vai para casa para o devido acompanhamento dos pais. Todos os alunos que conseguem ter uma semana com a cor azul (o comportamento desejável) realizam jogos de cooperação à sexta-feira durante a aula de Competências Sociais, dinamizadas pela psicóloga. Os alunos que não atingem os níveis de comportamento desejáveis não participam na primeira parte desta aula, dirigindo-se com a OC para outra sala onde refletem sobre o comportamento adotado ao longo da semana, sendo assumidos compromissos de melhoria.
- Têm vindo a ser promovidas ainda outras atividades, como “falar bem pelas costas”, em que os alunos escrevem mensagens positivas que trocam entre si, estando afixadas atrás da porta da sala.
- O “amigo secreto”, que consistia na escrita de bilhetes com registos de elogios para o amigo em questão.
- A “caixa de dilemas”, que envolve a família na gestão do comportamento da turma. Alguns alunos, alternadamente, levavam à sexta-feira alguns dilemas elaborados pela OC que, de alguma forma e intencionalmente, refletiam situações problemáticas experienciadas pela turma. Em colaboração com os pais os dilemas eram resolvidos por escrito e posteriormente apresentados à turma, seguindo-se um momento de discussão e reflexão sobre as diferentes formas de resolução para um mesmo dilema. Estas resoluções, compiladas num dossier, mostraram ser uma poderosa ferramenta, uma vez que sempre que se levantava algum problema semelhante aos dilemas já trabalhados, remetia-se para a sua forma de resolução.

Anexo K – Entrevista informal à OC

Objetivos

Perguntas e respostas

1. Conhecer melhor a experiência profissional da docente.	<ul style="list-style-type: none"> Há quantos anos é professora? R: Há 5 anos. Há quantos anos é professora nesta escola? R: Há 5 anos. Estive 1 ano a fazer estágio profissional e depois acompanhei uma turma desde o 1º ao 4º ano, mas antes de trabalhar nesta escola tive a experiência de trabalhar num A.T.L. Há quanto tempo trabalha com esta turma? R: Desde o início deste ano letivo. A professora que os acompanhava desde o 1º ano saiu da escola, motivo pelo qual eu fiquei a acompanhá-los a partir do 3º ano.
2. Caraterizar a turma.	<ul style="list-style-type: none"> Como descreve esta turma? R: De uma forma geral, a turma é muito boa! São curiosos e participativos, e envolvem-se bastante nas atividades da sala. Contudo, também apresentam alguns comportamentos desafiantes, têm dificuldade em cumprir algumas regras e são um pouco barulhentos. Além de todos os esforços realizados, a cooperação entre os elementos continua a ser uma fragilidade. Por vezes são muito competitivos. Que áreas considera prioritárias desenvolver com a turma? R: No que respeita às competências sociais, sem dúvida a cooperação e o comportamento dentro da sala. Na área disciplinar de Português, a ortografia e a compreensão leitora. Por último, na matemática, a resolução de problemas e a tabuada.
3. Prática pedagógica do professor.	<ul style="list-style-type: none"> A planificação do seu trabalho é mais orientada pelas metas de aprendizagem ou pelos programas? R: Pelas metas. Que papel desempenham os manuais escolares na sua prática pedagógica? R: Eu utilizo os manuais escolares somente como um complemento às aprendizagens. Normalmente recorro às suas atividades como propostas para TPC. A Estudo do Meio nem adotámos nenhum manual, construímos um portefólio à medida que vamos sistematizando os conteúdos abordados. Qual o papel das expressões na sua prática educativa? R: Nesta escola as expressões são conduzidas por professores específicos em cada área. Têm um professor para expressão físico-

4. Conhecer a gestão feita na sala de aula.

motora, uma professora nativa para Inglês, uma vez que providencia um ensino bilingue, uma professora para música, uma professora para artes, e uma professora para drama. No entanto, trabalhamos em equipa e de forma cooperativa, conseguindo responder consistente e eficazmente às necessidades do grupo.

- Considera essa gestão vantajosa?

R: Tendo em conta que todo o trabalho é desenvolvido em equipa, parece-me uma gestão vantajosa uma vez que possibilita a cada professor um maior foco na sua prática específica.

- De uma forma geral, que organização de trabalho considera mais vantajosa para os alunos trabalharem? De forma individual, em pequenos grupo ou em grande grupo?

R: A organização dos alunos depende muito do tipo de atividade que estamos a realizar. De uma forma geral, os alunos encontram-se distribuídos em grupos na sala, apenas alguns desenvolvem trabalho de forma individual uma vez que se concentram melhor dessa forma. Contudo, em TEA, trabalhamos em pequenos grupos ou a pares, em trabalho de projeto em pequenos grupo, assim como o trabalho diário na sala de aula. Também existem momentos em que trabalhamos todos de forma individual ou em grande grupo consoante a atividade a realizar. Mesmo assim, tenho o hábito de alterar a distribuição dos alunos regularmente, de acordo com as necessidades que vão surgindo na turma.

- Como consegue atender às necessidades dos alunos com maiores dificuldades?

R: Dentro da sala, existem sempre estratégias que vamos adotando, como a sua distribuição na sala, apresentar faseadamente as atividades, apoiar mais esses alunos no TEA. Contudo, esses alunos são acompanhados pela equipa de psicologia da escola, ou mesmo fora dela.

Anexo L – Grelha de observação: Competências sociais

Desempenho Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
Respeita as convenções que regulam a interação	5	3	2	4	2	2	5	3	5	5	4	1	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	3	5	4
Mostra respeito pela participação dos colegas	5	2	2	4	3	1	5	4	4	4	4	2	4	4	2	5	4	4	5	3	2	5	2	5	5
Segue as instruções que lhe são dadas	5	2	2	4	2	2	4	3	4	4	4	1	4	4	3	4	4	3	4	3	2	5	3	5	4
Revela interesse pelas tarefas propostas	5	3	3	4	2	4	5	3	5	5	4	1	4	5	2	5	4	3	5	3	3	5	3	5	4
Mantém o silêncio quando a situação o exige	5	2	2	4	2	2	5	3	3	4	4	2	4	4	2	4	4	3	4	3	2	5	2	5	4
Resolve os conflitos de forma construtiva	5	2	3	4	3	1	4	4	4	4	4	2	3	4	2	4	3	4	5	3	2	4	2	4	4
É solidário	5	1	4	4	3	3	5	4	5	5	5	3	4	5	3	5	4	4	5	3	3	5	3	5	4
Termina as tarefas pelas quais ficou responsável	5	3	2	3	2	4	5	3	3	4	4	2	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4
Propõe-se a realizar tarefas nas quais revela maior dificuldade	4	3	2	4	2	3	4	3	3	3	3	2	3	3	2	4	3	3	4	3	2	4	2	4	3

Legenda:

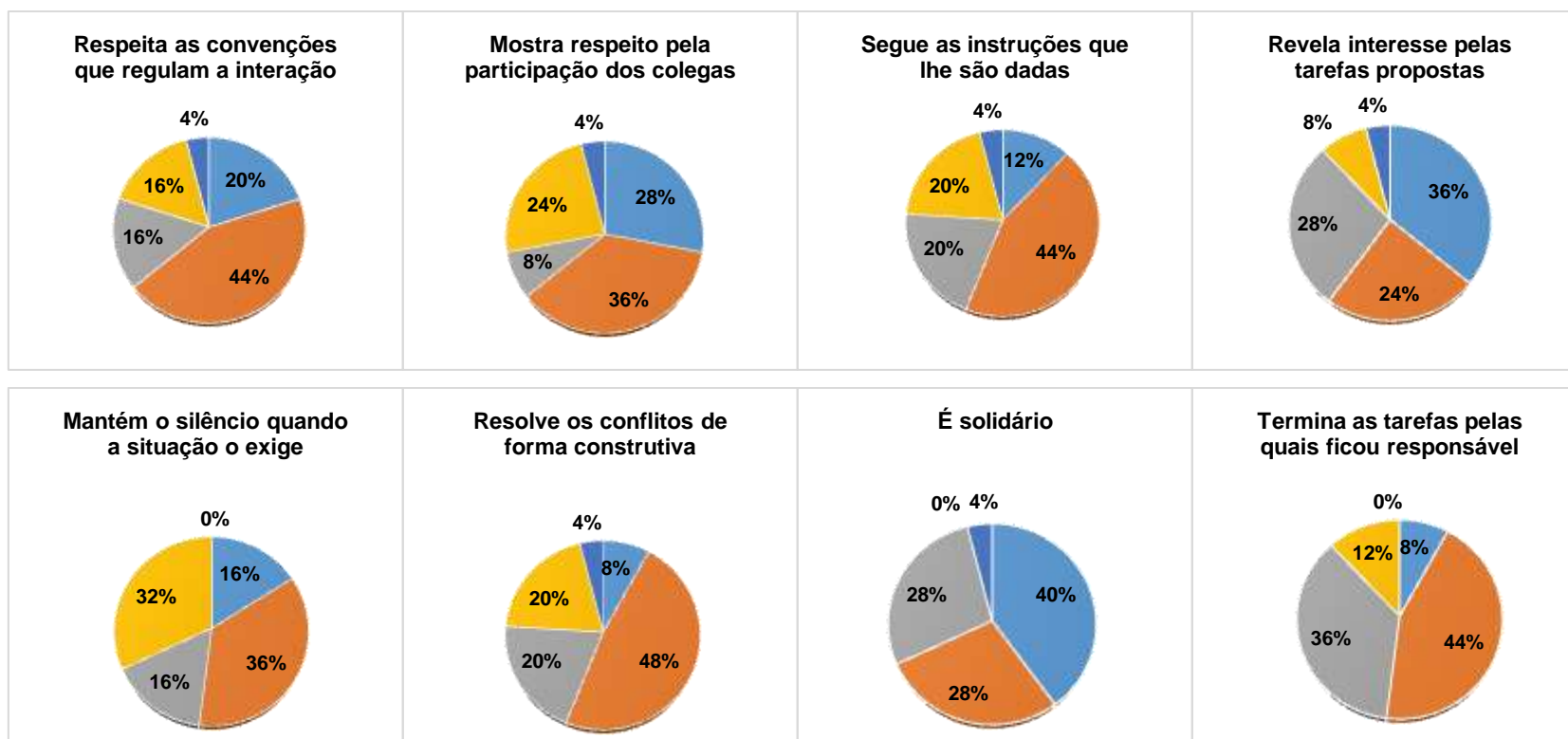
Sempre = 5	Muitas vezes = 4	Algumas vezes = 3	Raramente = 2	Nunca = 1
------------	------------------	-------------------	---------------	-----------

Anexo M – Tratamento estatístico da avaliação diagnóstica: Competências sociais



Anexo N - Desempenhos por descritor: Competências sociais

Sempre Muitas vezes Algumas vezes
 Raramente Nunca



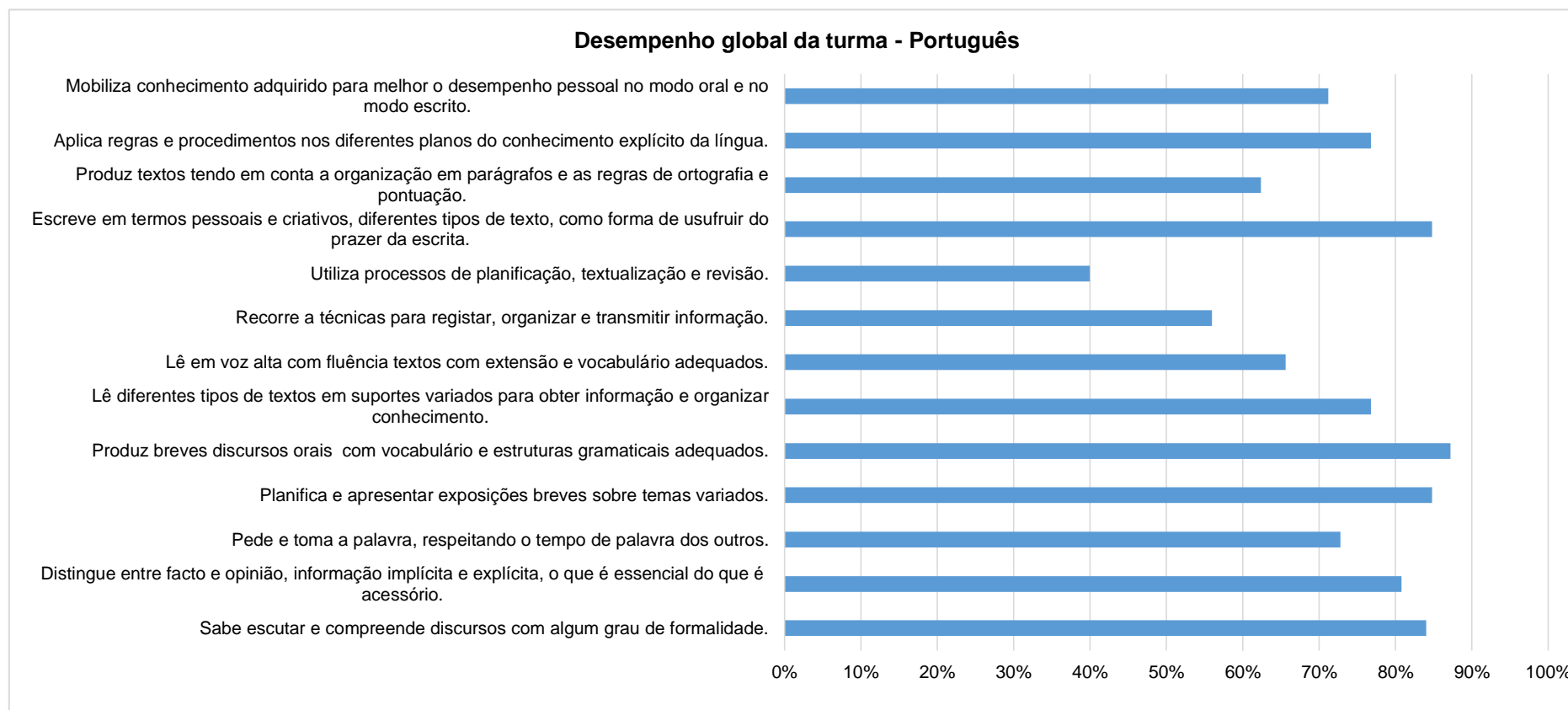
Anexo O – Grelha de observação e registo: Português – competências nucleares

Desempenho /Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
Sabe escutar e compreende discursos com algum grau de formalidade.	5	3	3	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	5	5	4	5	5	4	5	2	4	5	5	5
Distingue entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.	4	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	3	4	5	4	5
Pede e toma a palavra, respeitando o tempo de palavra dos outros.	5	3	2	4	2	2	5	3	5	5	4	2	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	3	5	4
Planifica e apresentar exposições breves sobre temas variados.	5	4	4	5	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5
Produce breves discursos orais com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5
Lê diferentes tipos de textos em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.	5	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	5	3	4	4	3	4	5	4	5
Lê em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.	4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	5	3	3
Recorre a técnicas para registar, organizar e transmitir informação.	4	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	5	3	3	3	2	3	3	2	2
Utiliza processos de planificação, textualização e revisão.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Escreve em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5	5
Produce textos tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.	3	3	2	4	2	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	2	3	2	3	4	3	3	4	2	2
Aplica regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.	5	4	2	5	2	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	5	3	4	5	3	4	5	4	5
Mobiliza conhecimento adquirido para melhor o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.	4	4	2	4	2	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	5	3	3	3	3	3	5	4	4

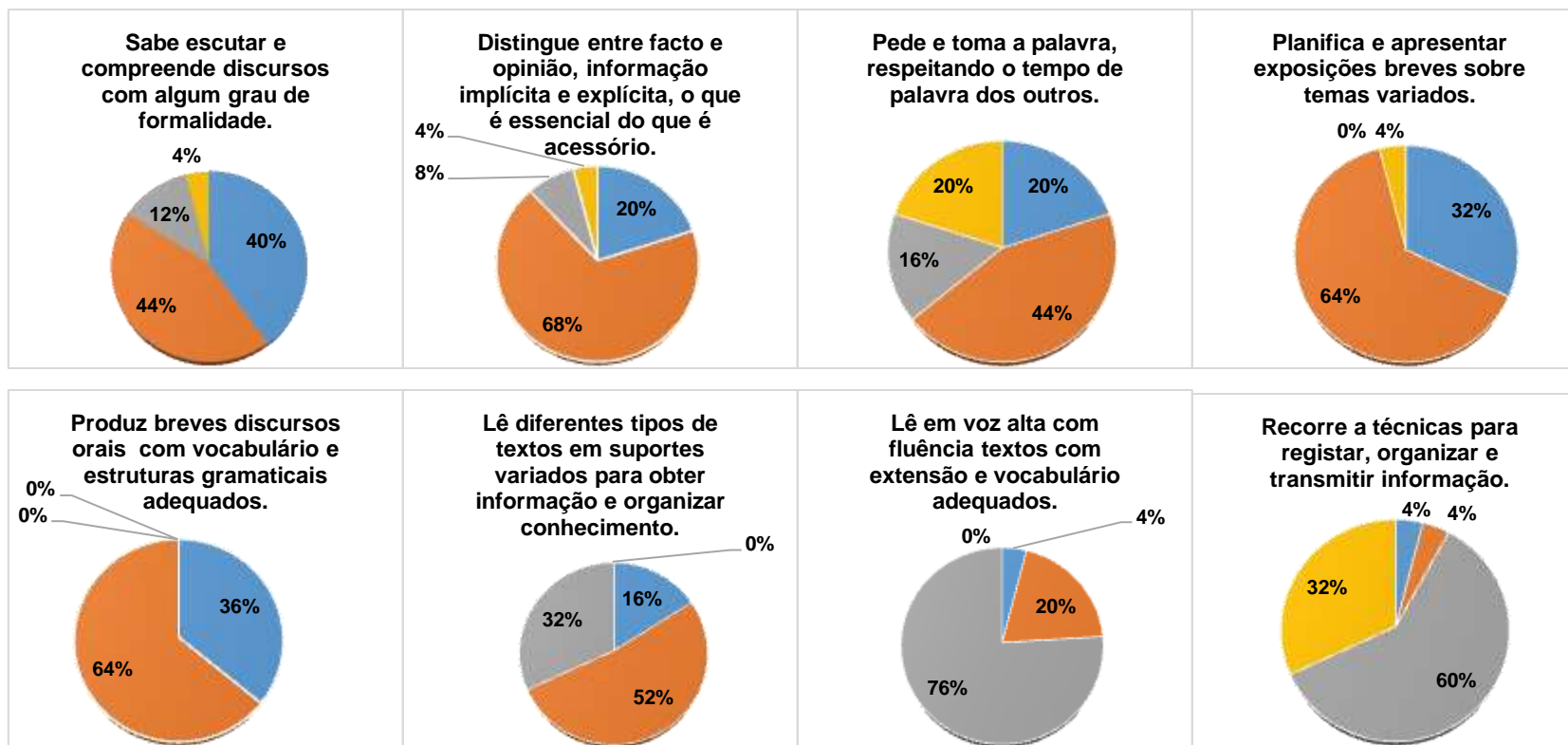
Legenda:

Sempre = 5	Muitas vezes = 4	Algumas vezes = 3	Raramente = 2
------------	------------------	-------------------	---------------

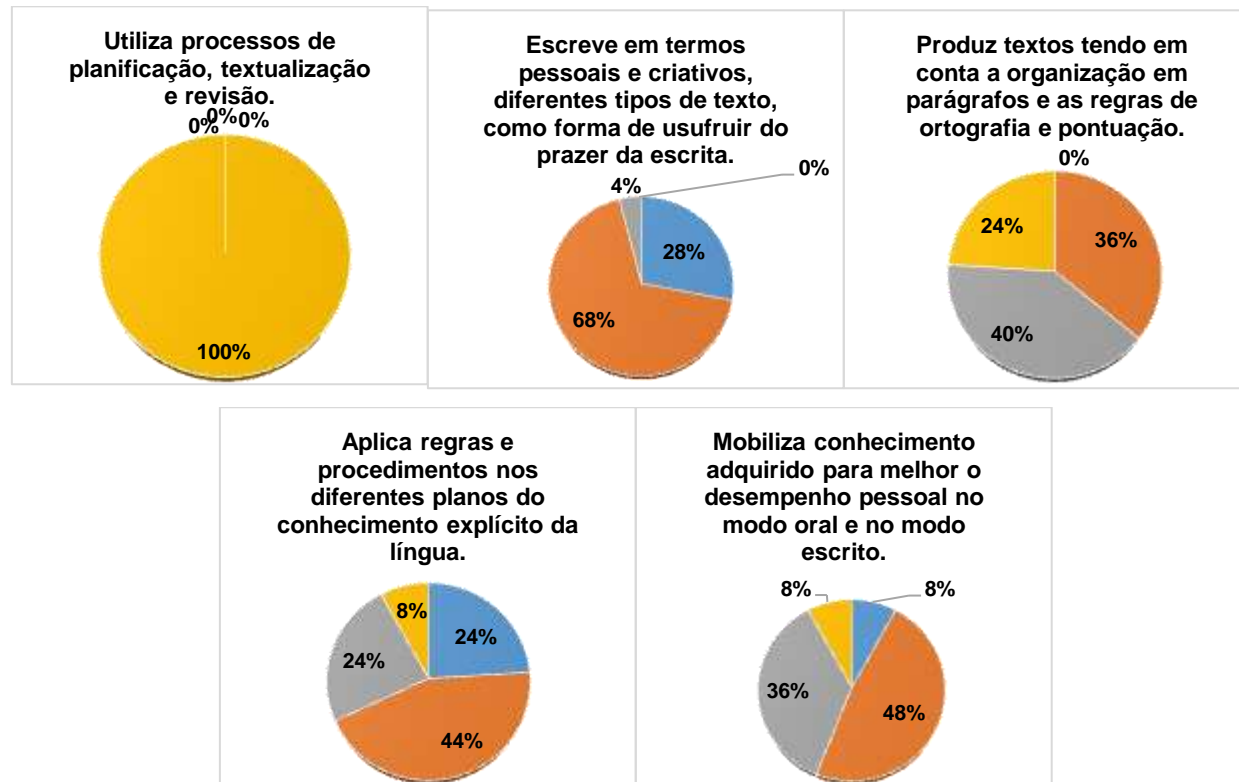
Anexo P – Tratamento estatístico da avaliação diagnóstica: Português



Anexo Q – Desempenhos por descritor: Português



■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Algumas vezes ■ Raramente



■ Sempre ■ Muitas vezes ■ Algumas vezes ■ Raramente

Anexo R – Avaliação inicial ortografia: Levantamento de erros ortográficos: Ditado

Tipologias de erro Alunos	Correspondência produção oral e produção escrita	Transcrição da oralidade	Regras ortográficas de base fonológica		Regras ortográficas de base morfológica	Forma ortográfica específica das palavras	Acentuação gráfica	Utilização maiúsculas/minúsculas	Unidade gráfica da palavra	Total de erros
			Contextuais	Acentuais						
A	1	1	1		1	1		1		6
B	1	1					2	1		5
C	4	6	5		2	8	2	4		31
D	5	2	3		1	3	2	1	1	18
E		4	6		1	3	1	4	1	20
F	1			1				1	1	4
G		2				1	1	1	1	6
H		4	1			1		1	2	9
I	6	2	3		2	5	3	2	2	25
J	10	1	1			3	3		2	20
K		2			1	2	2	2	2	11
L			1				1	3		5
M	13	1	5			1		4		24
N	2	7	1		2	6		5		23
O	2	1					1			4
P	1	1	1		1	3	1	2	2	12
Q	2	2			1			2	2	9
R	4	1				2	1	2	1	11
S			2				1	4		7
T	1		6		3	1	2	6		19
U	4	1			1	3	2	1	1	13
V								4	1	5
W	6	3	6		3	4	3	5	1	31
X	1	1	1		1	1	1			6
Total de erros	64	43	43	1	20	48	29	56	20	324

Legenda:

	0 erros	1 erro	2 a 3 erros	Mais de 3 erros
--	---------	--------	-------------	-----------------

*não foram considerados os erros em palavras iguais

Anexo S – Avaliação inicial ortografia: Levantamento de erros ortográficos: Escrita

Tipologias de erro Alunos	Correspondência produção oral e produção escrita	Transcrição da oralidade	Regras ortográficas de base fonológica		Regras ortográficas de base morfológica	Forma ortográfica específica das palavras	Acentuação gráfica	Utilização Maiúsculas/ minúsculas	Unidade gráfica da palavra	Total de erros
			Contextuais	Acentuais						
A			1		2		3	1	3	10
B	3	2				4	5	2		16
C	4	2	2	1	2	1	5	4	6	27
D	1	1	1			1	4	2		10
E	5	2	1		1	2	3	2	1	17
F							2	2	1	5
G	1		1		2		5	4	2	15
H	1		1		1		5	4	3	15
I	3				1	1	2	3	2	12
J	1				1	1	1		1	5
K	1		2		1		2	2		8
L							2	1	1	4
M	7				1			4		12
N	1						2	1		4
O					1		1	2		4
P					1	1	3	1	4	10
Q	4					2	3	3	3	15
R	3	1			2	2	3		2	13
S							5	11	2	18
T	2	1	1			1	6	1	4	16
U	4				1	2	8	2	2	19
V							3			3
W	6		5		4	4	5	6	3	33
X		1	1		2	1	2	1	4	12
Total de erros	47	10	16	1	23	23	80	59	44	303

Legenda:

	0 erros	1 erro	2 a 3 erros	Mais de 3 erros
--	---------	--------	-------------	-----------------

*não foram considerados os erros em palavras iguais

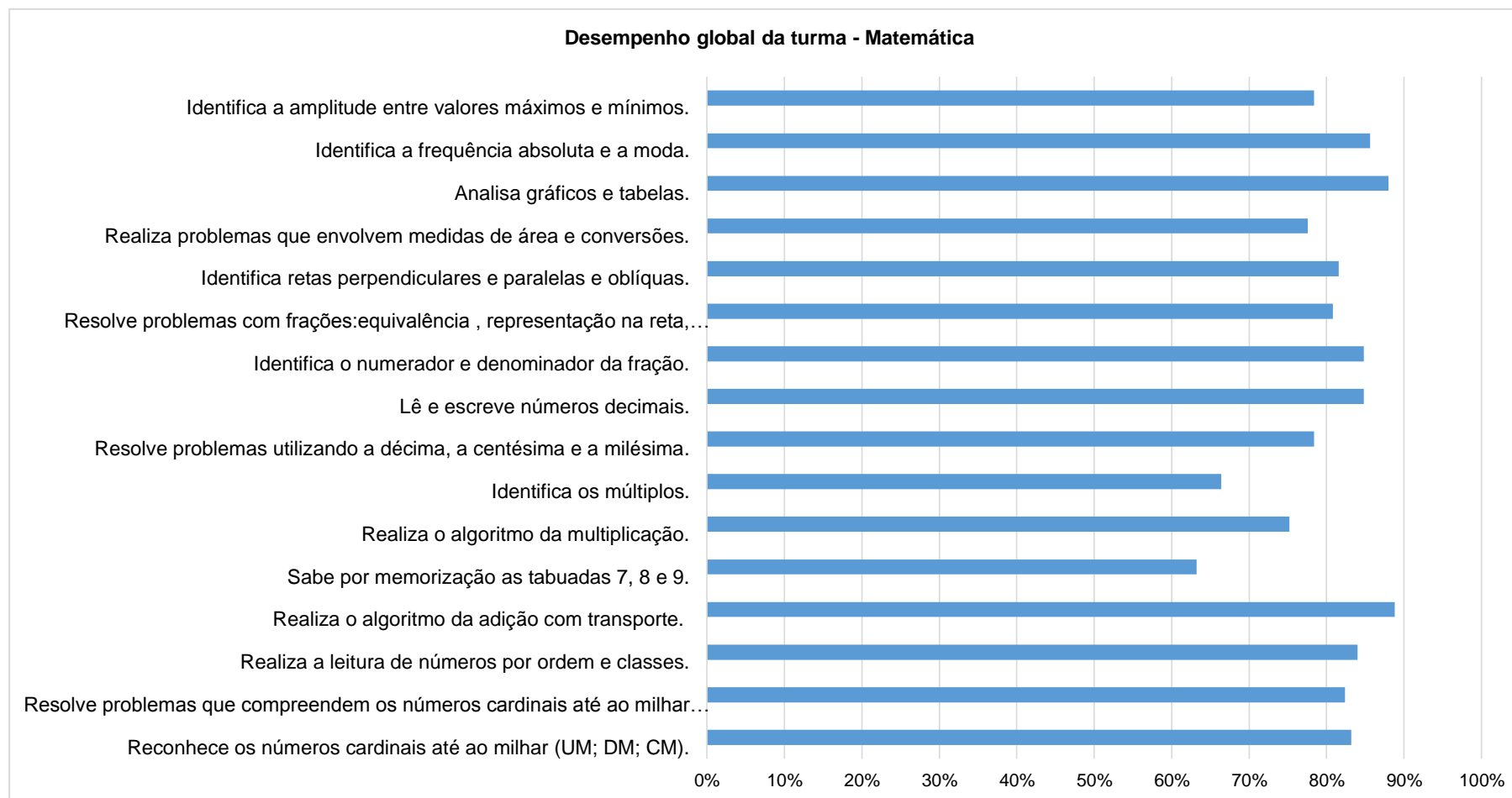
Anexo T – Grelha de observação e registo: Matemática

Desempenho \ Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
Reconhece os números cardinais até ao milhar (UM; DM; CM).	5	5	3	5	3	5	5	3	3	5	4	2	4	4	4	5	4	4	5	5	3	5	5	3	5
Resolve problemas que compreendem os números cardinais até ao milhar (UM; DM; CM).	5	5	3	4	3	5	5	3	4	5	4	2	4	4	3	5	4	4	5	5	3	5	5	3	5
Realiza a leitura de números por ordem e classes.	5	5	3	4	3	5	5	4	4	5	4	3	4	4	3	5	4	4	5	4	3	5	5	4	5
Realiza o algoritmo da adição com transporte.	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5
Sabe por memorização as tabuadas 7, 8 e 9.	4	4	2	3	2	4	4	3	3	4	3	2	2	3	2	4	3	3	3	3	2	3	5	3	5
Realiza o algoritmo da multiplicação.	4	4	3	4	3	5	4	3	3	4	4	3	3	3	3	5	4	4	5	3	3	4	5	3	5
Identifica os múltiplos.	5	4	2	4	2	4	5	2	2	5	3	3	3	3	2	5	3	3	3	3	2	3	5	2	5
Resolve problemas utilizando a décima, a centésima e a milésima.	5	5	3	4	3	5	5	3	3	5	4	2	3	3	3	5	4	4	5	3	3	5	5	3	5
Lê e escreve números decimais.	5	5	3	5	3	5	5	4	4	5	4	3	4	4	3	5	4	4	5	4	3	5	5	4	5
Identifica o numerador e denominador da fração.	5	5	3	5	3	5	5	4	4	5	5	2	4	4	3	5	4	4	5	4	3	5	5	4	5
Resolve problemas com frações: equivalência, representação na reta, ordenação.	5	5	3	5	3	5	5	3	3	5	4	2	4	3	3	5	5	4	5	3	3	5	5	3	5
Identifica retas perpendiculares e paralelas e oblíquas.	5	5	3	5	3	5	5	4	4	5	4	3	4	4	3	5	3	3	5	4	3	3	5	4	5
Realiza problemas que envolvem medidas de área e conversões.	5	5	3	5	3	5	5	3	3	5	4	2	3	3	3	5	4	4	3	3	3	5	5	3	5
Analisa gráficos e tabelas.	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5
Identifica a frequência absoluta e a moda.	5	5	3	5	3	5	5	4	4	5	5	4	4	4	3	5	4	4	4	4	3	5	5	4	5
Identifica a amplitude entre valores máximos e mínimos.	5	5	2	5	2	5	5	2	4	5	5	2	4	4	2	5	4	4	5	4	2	5	5	2	5

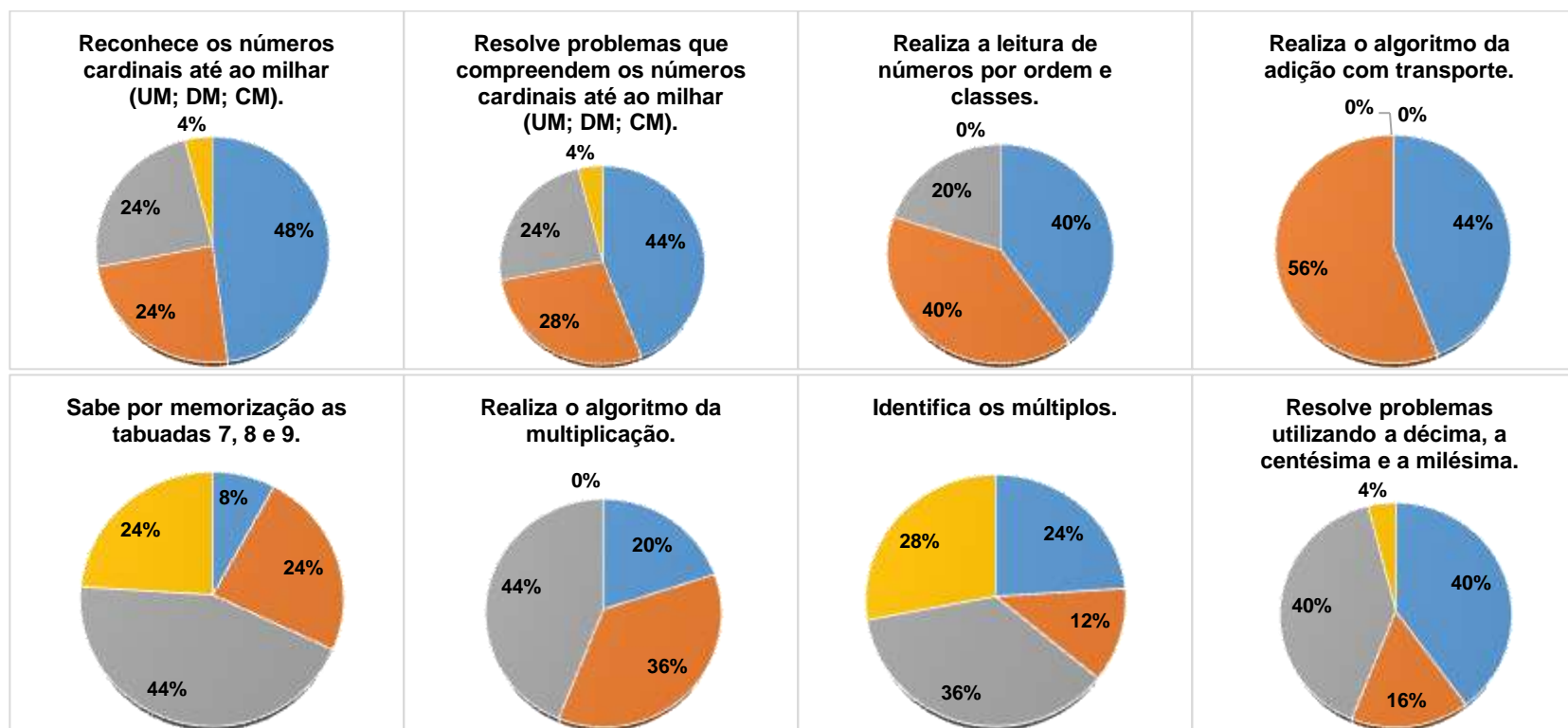
Legenda:

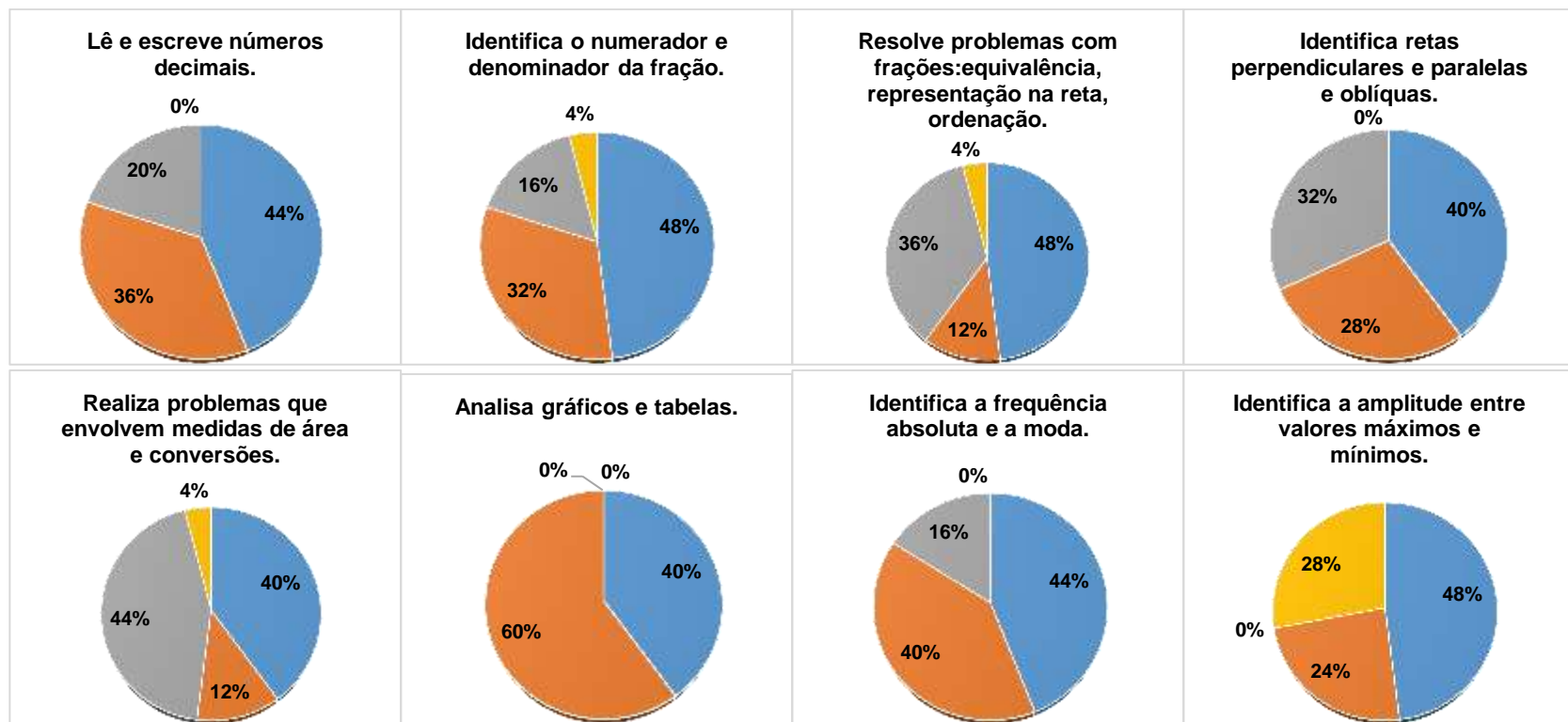
Sempre = 5 Muitas vezes = 4 Algumas vezes = 3 Raramente = 2

Anexo U – Tratamento estatístico da avaliação diagnóstica: Matemática



Anexo V – Desempenhos por descritor: Matemática



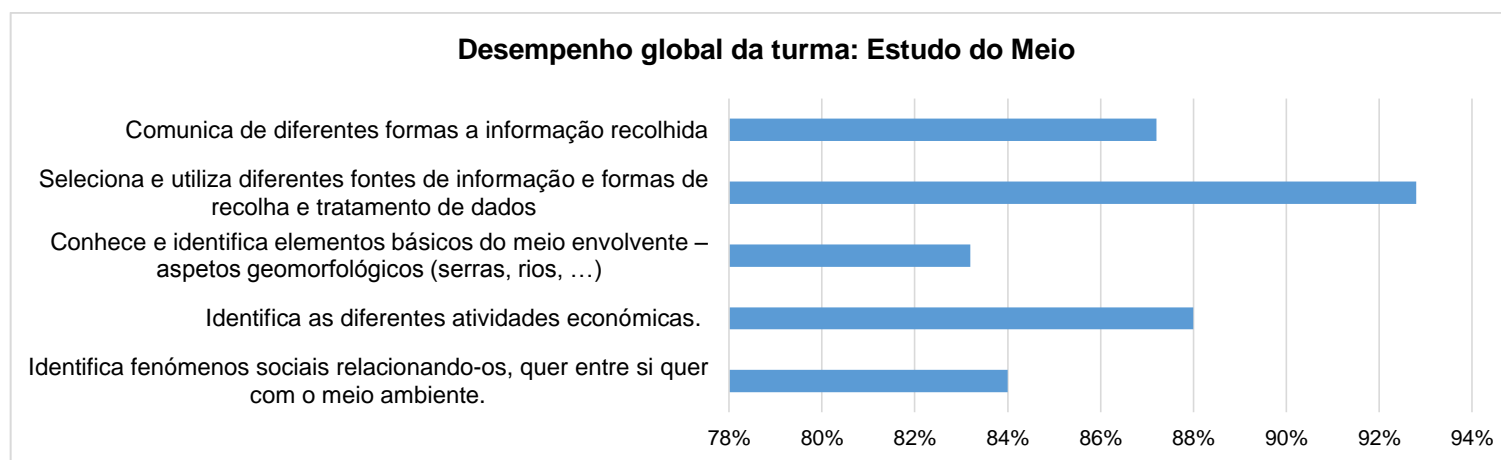


Anexo W – Grelha de observação e registo: Estudo do Meio

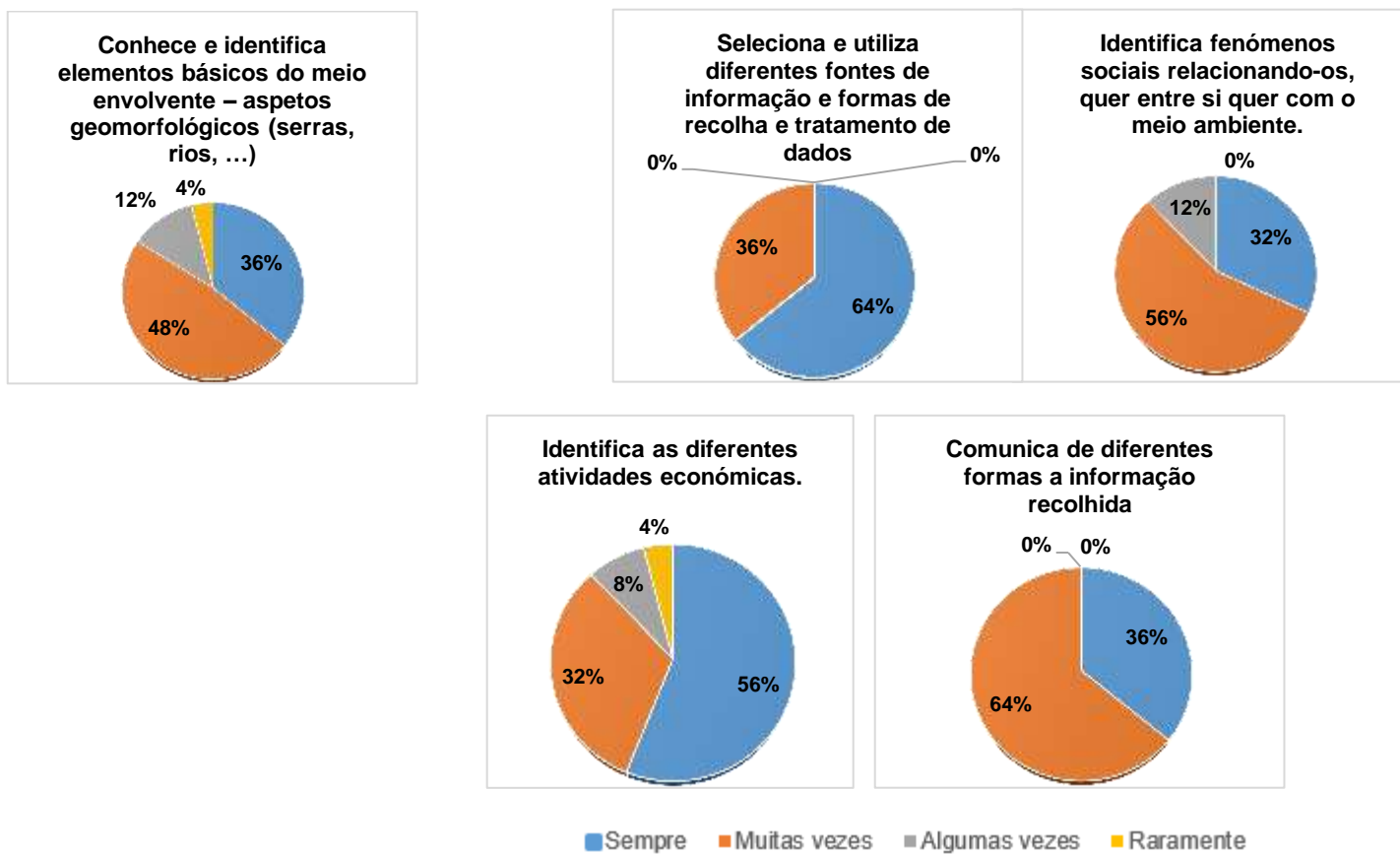
Desempenho	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
Identifica fenómenos sociais relacionando-os, quer entre si quer com o meio ambiente.	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	3	3	4	5	5	5	4	4	4	4	3	5
Identifica as diferentes atividades económicas.	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	2	3	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5
Conhece e identifica elementos básicos do meio envolvente – aspetos geomorfológicos (serras, rios, ...)	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	2	3	5	5	4	5	5	3	5	4	3	5
Seleciona e utiliza diferentes fontes de informação e formas de recolha e tratamento de dados	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5
Comunica de diferentes formas a informação recolhida	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	5

Legenda:			
Sempre = 5	Muitas vezes = 4	Algumas vezes = 3	Raramente = 2

Anexo X – Tratamento estatístico da avaliação diagnóstica: Estudo do Meio



Anexo Y – Desempenho por descritor : Estudo do Meio



Anexo Z – Planificação 7 de maio

Área: Competências sociais					8:30h – 8:35h
Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação	
	Competências sociais: - Ter conhecimento da tarefa a desempenhar. - Desempenhar a tarefa pela qual está responsável. - Mostra respeito pelas tarefas dos colegas. - Segue as instruções que lhe são dadas. - Revela interesse pelas tarefas propostas. - Resolve os conflitos de forma construtiva. - É solidário.	Os alunos realizam as tarefas pelas quais são responsáveis (presenças, tempo, calendário, anotar ficheiros e anotar a biblioteca da sala).	Registo de sistema de pilotagem.	Grêlia de observação e registo	
Área: Matemática – Rotina de Cálculo mental e tabuada					8:35h – 9:00h
- Cálculo mental: multiplicação por 10, 100, 1000. - Cálculo mental: divisão por 10, 100, 1000. - Leitura por classes e por ordens de números até um milhão. - Tabuada do 8.	- Realizar cálculo mentalmente, mobilizando os conhecimentos adquiridos sobre as operações. - Multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000. - Escrever os números de acordo com a leitura ditada: extenso, ordens e classes. - Saber de memória a tabuada do 8.	Aos alunos são distribuídas as fichas de cálculo mental. De seguida, realizam individualmente os cálculos no prazo de tempo pré-estabelecido (5 minutos). Depois, tem lugar o ditado de números e a respetiva correção das tarefas. A estagiária solicita aos alunos possíveis respostas, tendo especial atenção para a variedade de estratégias utilizadas. Os alunos partilham com os colegas essas mesmas estratégias oralmente e procedendo ao seu registo no quadro. Segue-se a rotina da tabuada. O par encarregue de dinamizar a atividade, que a preparou anteriormente no TEA, regista no quadro os cálculos que os colegas devem realizar, sendo que a turma transcreve para o caderno. A tabuada a trabalhar será a do 8. Os alunos têm 3 minutos para a sua resolução. Sendo que a respetiva correção também fica a cargo do par responsável pela atividade. Estes alunos vão perguntando aos colegas os respetivos resultados, confirmando-os ou não, para que a turma proceda à correção.	Ficha de cálculo mental. Guia de apoio da rotina da tabuada. Material de escrita. Quadro.	Grêlia de observação e registo Fichas de trabalho	
Área: matemática – ficha de introdução de conteúdos: Numeração romana					9:00h – 9:45h
Números e Operações: Números naturais	Conhecer e utilizar corretamente os numerais romanos.	Relembrando a pesquisa realizada e a utilização (na apresentação da obra) da numeração romana para a identificação dos capítulos, inicia-se um breve diálogo sobre estes numerais. Os alunos partilham e apresentam à turma a informação que recolheram. Segue-se uma breve apresentação em powerpoint sobre estes conteúdos, clarificando e sistematizando os conteúdos. Os alunos realizam, em pares, uma ficha de trabalho. Neste momento a estagiária circulará pela sala, conhecendo o trabalho dos alunos e esclarecendo dúvidas. No final, realiza-se a correção da ficha em grande grupo e distribui-se uma breve síntese sobre os conteúdos abordados para os alunos colarem nos cadernos.	Ficha de trabalho Apresentação em powerpoint	Grêlia de observação e registo. Produções dos alunos.	
Área: matemática – ficha de introdução de conteúdos: Medidas de Capacidade					9:45h – 10:30h
Capacidade - Unidades de capacidade do sistema métrico conversões; - Medidas de capacidades em unidades do sistema métrico.	Medir capacidades: Relacionar as diferentes unidades de capacidade do sistema métrico. Medir capacidades utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões.	Em grupos de cinco, os alunos deverão seguir as instruções da ficha de introdução de conteúdos, previamente distribuída. Tensiona-se que os alunos investiguem e compreendam autonomamente, a unidade de medida - Capacidade. Espera-se que ao longo da sua realização os alunos façam conjecturas, realizem inferências e retirem as seguintes conclusões: 1 l (1000ml) equivale a 2x ½ l (2 x 500 ml), a 4x ¼ l (4 x 250ml) e 8 x 1/8 l (8 x 125ml). A estagiária vai circulando pela sala, conhecendo o trabalho e apoiando eventuais dúvidas e dificuldades. No final da resolução da tarefa segue-se a sua correção em grande grupo. A estagiária convida os alunos que utilizaram diferentes estratégias para as partilharem com a turma. Este momento é também dedicado ao esclarecimento de dúvidas e sistematização dos conteúdos abordados através de uma breve apresentação em powerpoint. A cada aluno é então distribuída uma breve síntese dos conteúdos, que deverá integrar os respetivos portefólios de estudo.	Ficha de trabalho Apresentação em powerpoint Materiais inerentes às medições: recipientes/ água	Grêlia de observação e registo. Produções dos alunos.	
Área: TEA					11:00h – 12:00h
Conteúdos diversos transversais às áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio.	- Propor-se a realizar tarefas nas quais apresente maiores dificuldades. - Realizar as tarefas pelas quais é responsável. - Esclarecer dúvidas e consolidar conhecimentos. - Cooperar no desenvolvimento de uma tarefa comum.	A partir do estabelecido no PIT cada aluno treina capacidades e competências curriculares mediante exercícios propostos em ficheiros. Para o seu desenvolvimento os alunos podem servir-se de textos informativos, manuais. Podem também desenvolver outro tipo de trabalho, como praticar o trabalho de produção ou revisão de textos escritos, proceder a leituras à sua escolha, ou realizar outras tarefas de consolidação ou de desenvolvimento de aprendizagens. Os alunos organizam-se consoante o trabalho a desenvolver (em grupo, a pares ou individualmente), utilizando os materiais necessários às tarefas que se propuseram realizar. A estagiária apoia, de acordo e respetivos registos de apoio, os alunos que apresentam maiores dificuldades.	Plano individual de trabalho (PIT) Ficheiros de trabalho Livros diversos, manuais e livros de fichas que os alunos escolham para trabalhar. Material de escrita.	Observação e registo em grêlia de observação. Produções dos alunos.	

Anexo AA – Ficha de trabalho: texto descritivo

Ficha de atividades – Texto descritivo

Nome: _____ Data: __/__/__

1. Observa com atenção a imagem que se segue.



1.1 O que pensas sobre ela?

2. O que vês? Observa todos os detalhes da imagem: o que está mais perto, mais longe, as cores, se desperta algum sentido, que temas do trabalho de projeto identificas. Usa adjetivos e tempos verbais no presente ou no pretérito imperfeito.

3. Como pensas que terminará o texto?

4. A partir de todos os elementos que escreveste anteriormente, reescreve um texto descritivo sobre a imagem.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is a vertical margin line on the left side, creating a narrow left margin. The paper appears to be from a notebook or a standard ruled sheet of paper.

Anexo AB – Planificação dia 25 de maio

Área: Competências sociais			8:30h – 8:45h / 8:45h – 9:00h	
Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação
Articulação, acento, entoação, pausa Planificação do discurso Identificação do tópico/tema, seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo	Competências sociais - Ter conhecimento da tarefa a desempenhar. - Desempenhar a tarefa pela qual está responsável. - Mostra respeito pelas tarefas dos colegas. - Segue as instruções que lhe são dadas. - Revela interesse pelas tarefas propostas. - Resolve os conflitos de forma construtiva. - É solidário. Expressão oral (apresentação de produções): - Usar a palavra de uma forma clara e audível. - Planificar o discurso de acordo com o objetivo, o destinatário e os meios a utilizar. - Pedir e tomar a palavra. - Respeitar o tempo de palavra dos outros. - Apresentar exposições breves sobre temas variados.	Os alunos realizam as tarefas pelas quais são responsáveis (presenças, tempo, calendário, arrumar ficheiros e arrumar a biblioteca da sala). Apresentação de produções. Alternadamente, os alunos registam a sua inscrição, num mapa criado para o efeito, para apresentar à turma produções que realizaram autonomamente, de forma individual, a pares ou em pequenos grupos. Estas são normalmente realizadas no TEA e deverão refletir os interesses, gostos e preferências de cada um podendo passar pela escrita de textos, apresentação de problemas matemáticos, apresentações em powerpoint ou vídeos, leituras realizadas, projetos individuais ou outros. No final de cada apresentação, são os próprios alunos que gerem as questões e comentários levantados pelo grupo, fomentando-se assim o respeito pelas convenções que regulam a interação, a capacidade de aceitação e argumentação, e a reflexão crítica dos alunos.	Recursos inerentes às apresentações de produções utilizados pelos alunos.	Gretha de observação e registo.
Área: Português - Revisões			9:00h – 10:30h	
Verbo Adjetivo Quantificador numeral Pronome pessoal Determinantes: - Artigo definido e indefinido; - Possessivos; - Demonstrativos. Advérbios: afirmação e negação.	Mobilizar conhecimentos adquiridos sobre diferentes classes de palavras. - Distinguir diferentes classes de palavras. - Identificar as características que justificam a inclusão ou exclusão de palavras numa classe. - Manipular palavras em frases.	Num primeiro momento serão esclarecidas as dúvidas sentidas pelos alunos na realização do TPC. Posteriormente será distribuída uma ficha de revisões de conteúdos gramaticais que têm vindo a ser trabalhados e que sairão no teste. Os alunos realizam as fichas individualmente, por forma a confortarem-se com as suas dificuldades e procurando esclarecer as suas dúvidas. Ao longo da realização da tarefa a estagiária circula pela sala, incentivando, apoiando e verificando o trabalho. No final é realizada a correção em grande grupo, solicitando-se a participação dos alunos com maiores dificuldades.	Ficha de trabalho Smart board. Computador. Projektor. Material de escrita.	Observação e registo em gretha de observação. Produções dos alunos.
Área: TEA			11:00h – 12:00h	
Conteúdos diversos transversais às áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio.	- Propor-se a realizar tarefas nas quais apresenta maiores dificuldades. - Realizar as tarefas pelas quais é responsável. - Esclarecer dúvidas e consolidar conhecimentos. - Cooperar no desenvolvimento de uma tarefa comum.	A partir do estabelecido no PIT cada aluno treina capacidades e competências curriculares mediante exercícios propostos em ficheiros. Para o seu desenvolvimento os alunos podem servir-se de textos informativos, manuais. Podem também desenvolver outro tipo de trabalho, como praticar o trabalho de produção ou revisão de textos escritos, proceder a leituras à sua escolha, ou realizar outras tarefas de consolidação ou de desenvolvimento de aprendizagens. Os alunos organizam-se conforme o trabalho a desenvolver (em grupo, a pares ou individualmente), utilizando os materiais necessários às tarefas que se propuseram realizar. A estagiária apoia, de acordo e respetivos registos de apoio, os alunos que apresentam maiores dificuldades.	Plano individual de trabalho (PIT) Ficheiros de trabalho Livros diversos, manuais e livros de fichas que os alunos escolham para trabalhar. Material de escrita.	Observação e registo em gretha de observação. Produções dos alunos.
Área: Português – Revisão e início da proposta de escrita – texto descritivo			12:00h – 13:00h	
Informação explícita, instruções, indicações. Textualização, Configuração gráfica: pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia. Texto descritivo.	Compreensão oral: Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - identificar informação explícita; - responder a questões acerca do que ouviu. Escrita: Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados). - Elaborar uma descrição – de uma paisagem, obedecendo à estrutura do texto descritivo.	Como forma de reter o texto descritivo, será apresentada uma pequena sequência de diapositivos que visam reter explicitamente a estrutura e as características desta tipologia textual. No final da apresentação, é proposto a escrita de um texto descritivo. Para isso será projetada uma imagem que os alunos deverão decifrar. Enquanto os alunos realizam a atividade de escrita, a estagiária circula pela sala, esclarecendo dúvidas, conhecendo e incentivando o trabalho.	Smart board, Computador, Apresentação de diapositivos, Projektor, Material de escrita, Quadro.	Observação e registo em gretha de observação. Produções dos alunos.
Área: Português – Continuação da produção escrita – texto descritivo			14:45h – 15:30h	
Escrita. Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados). - Elaborar uma descrição – de uma paisagem, obedecendo à estrutura do texto descritivo.	Textualização, Configuração gráfica: pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia. Texto descritivo.	Os alunos terminam as suas produções escritas e apresentam os textos à turma.	Smart board, Computador, Apresentação de diapositivos, Projektor, Material de escrita, Quadro.	Observação e registo em gretha de observação. Produções dos alunos.

Anexo AC - Ficha de trabalho: leitura e interpretação de texto

Ficha de atividades – Leitura e interpretação de texto

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Lê o texto com atenção e responde às perguntas que se seguem.

O terramoto de 1755

A maior catástrofe natural que alguma vez aconteceu em Portugal foi o terramoto de Lisboa de 1755. Apesar de o terramoto ter sido em Lisboa, o tremor de terra foi tão forte que provocou estragos em todo o país e sentiu-se até ao Sul de França e ao Norte de África!

Tudo aconteceu no dia 1 de Novembro de 1755. Como era Dia de Todos os Santos, as pessoas tinham acordado muito cedo para irem à missa, logo, havia muitas velas acesas nas casas e nos altares das igrejas. Além disso, o dia estava muito frio, o que fez com que as pessoas tivessem deixado as lareiras acesas em casa. Mas, ninguém podia imaginar o que iria acontecer...

Eram cerca das 9h45 da manhã, quando se sentiu um abalo de terra muito violento. Em toda a cidade de Lisboa começaram a ruir casas e prédios e a cair pedras para a rua. Muitas pessoas ficaram soterradas nas igrejas onde estavam a assistir à missa. O cal do cidade afundou-se completamente e a água do rio Tejo começou a avançar para a cidade. Além do terramoto em terra, sentia-se o maremoto no mar e no rio. Os barcos que estavam no rio começaram a rodopiar e a afundar-se a pique. Abriram-se falhas na terra, em zonas como Alcântara, Sacavém, S. Martinho, Azeitão e Setúbal. Dessas falhas, surgiu água, vento e vapores. Passado algum tempo, houve um segundo abalo muito violento. A cidade incendiou-se. As velas e as lareiras que tinham sido deixadas acesas ajudaram as chamas a crescer ainda mais. As pessoas que sobreviveram rezavam nas ruas, cobertas de pó. Durante horas, os abalos não pararam, embora já fossem mais fracos do que os primeiros. Em Lisboa, a baixa estava praticamente destruída. Caíram casas, igrejas e edifícios públicos.

Depois de passado o horror, o rei ordenou ao Marquês de Pombal que reconstruísse a baixa da cidade. Foi nesta época que se construiu a Praça do Rossio, o Arco da Rua Augusta e as ruas paralelas e perpendiculares da baixa onde agora é zona comercial.

1. Que catástrofe natural aconteceu em 1755?

2. A partir do texto, explica por palavras tuas o que é um terramoto.

3. Assinala com um X as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F), de acordo com o sentido do texto.

Frases	V	F
O tremor de terra foi tão forte que se sentiu até ao sul de Espanha e Norte da Europa.		
Tudo aconteceu no dia 1 de novembro de 1755.		
Era dia de todos os Santos e poucas pessoas foram à missa.		
Além do terramoto em terra, sentia-se o maremoto no mar e no rio.		
A cidade ficou destruída mas não se incendiou.		
O rei ordenou ao Marquês de Pombal que reconstruísse a baixa da cidade.		

4. A partir do texto, descreve por palavras tuas o que aconteceu à cidade durante esta catástrofe.

5. Por que razão estariam as pessoas na rua cobertas de pó?

6. Ordena os acontecimentos, numerando as afirmações de 1 a 6, de acordo com o texto.

A água do rio Tejo começou a avançar para a cidade.	
Passado algum tempo, houve um segundo abalo muito violento.	
Eram cerca das 9h 45m da manhã quando se sentiu um abalo de terra muito grande.	
O rei ordenou ao Marquês de Pombal que construísse a baixa da cidade.	
Em Lisboa a baixa estava praticamente destruída.	
As pessoas ficaram soterradas nas igrejas.	

7. Que alterações surgiram na cidade após a catástrofe? Quem foi o seu responsável?

Anexo AD – Exemplar de agenda semanal

AGENDA SEMANAL de 4 a 8 de maio de 2015					
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30/8h45	Organização da semana/Tarefas	Tarefas e Data	Tarefas e Data	Tarefas e Data	Tarefas e Data
8h45/9h	Ap. Produções	Cálculo Mental Tabuada	Ap. Produções	Cálculo Mental Tabuada	Apresentações da leitura livre
9h - 9h45	Ortografia: Regras e exercícios	Matemática: Introdução de conteúdos: Medidas de massa	Ortografia: Ditado para aprender	Matemática: Numeração Romana	Matemática: Revisão de conteúdos
9h45-10h00	Português TT injuntivo – A receita		Português: Introdução de conteúdos: Advérbio e revisões de conteúdos de Português	Matemática: Introdução de conteúdos: Medidas de capacidade	Português: Leitura Orientada: Uma aventura em Lisboa. (Círculo de leitura)
10h30	RECREIO				
11h00	TEA	TEA	Drama/FA - A/ TEA – B Drama/FA - B/ TEA A	TEA	Inglês
12h00	Matemática: Problema da semana	Português: Melhoramento de texto		Physical Education	
12h30	ALMOÇO + RECREIO				
14h	Physical Education	Inglês	Matemática: Revisão de conteúdos: Medidas de comprimento e massa	Inglês	Competências Sociais
14h45	Português: Momento de escrita: Proposta de escrita de texto injuntivo	Trabalho de projeto	Inglês	Música/IT	Biblioteca/Laboratório/ Trabalho de Projeto
15h30	Inglês	Trabalho de projeto	Português: Leitura Orientada: Uma aventura em Lisboa. (Círculo de leitura)	Música/IT	Biblioteca/Laboratório/ Trabalho de Projeto

Anexo AE - Planificação dia 8 de maio

Área: Competências sociais				8:30h – 8:35h
Conteúdos	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos	Avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita as convenções que regulam a interação. - Mostra respeito pelas tarefas dos colegas. - Segue as instruções que lhe são dadas. - Revela interesse pelas tarefas propostas. - Resolve os conflitos de forma construtiva. - E solidário. 	Os alunos realizam as tarefas pelas quais são responsáveis (presenças, tempo, calendário, arrumar ficheiros e arrumar a biblioteca da sala)	Registo de sistema de pilotagem. Material de escrita.	Grelha de observação e registo
Área: Rotina de leitura livre				8:45h – 9:00h
Articulação, acento, entoação, pausa Planificação do discurso: identificação do tópico/tema; seleção e hierarização da informação essencial de acordo com o objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a turma livros lidos ou que estão a ler justificando a escolha. <p><u>Expressão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar a palavra de uma forma clara e audível. - Planificar o discurso de acordo com o objetivo, o destinatário e os meios a utilizar. - Pedir e tomar a palavra. - Respeitar o tempo de palavra dos outros. 	<p>Apresentações das leituras dos alunos inscritos para a respetiva semana.</p> <p>Os alunos em questão apresentam oralmente o livro que estão a ler, procedendo ao seu breve reconto. Mencionam também a sua apreciação sobre o que estão a ler, aconselhando ou não, a leitura aos colegas.</p> <p>Os alunos podem recorrer ao guião de leitura autónoma, anteriormente preenchido para os orientar, se necessário, nesta apresentação.</p>	Registo de leitura livre. Livros da biblioteca da sala. Guião de leitura autónoma.	Grelha de observação e registo.
Área: Matemática – Revisão de conteúdos				9:00h – 9:45h

<p>Algoritmos da adição e da subtração envolvendo número até um milhão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Múltiplo de um número (7 e 8); - Cálculo mental: produto e quociente por 10, 100, 1000 etc.; - Medida: Comprimentos e áreas. - Perímetro - OTD: Diagramas de caule e folhas; - Frequência absoluta; - Moda; - Mínimo, máximo e amplitude 	<p>Reconhecer que o produto de um número por 10, 100 e 1000 se obtém acrescentando a representação decimal desse número o correspondente número de zeros.</p> <p>Reconhecer que o quociente de um número por 10, 100 e 1000 se obtém retirando a representação decimal desse número o correspondente número de zeros.</p> <p>Reconhecer que o resultado da multiplicação ou divisão de uma dízima por 10, 100, 1000, etc. pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas, três, etc. casas decimais respetivamente para a direita ou esquerda.</p> <p>Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, utilizando o algoritmo da adição.</p> <p>Subtrair dois números naturais até 1.000.000, utilizando o algoritmo da subtração.</p> <p>Saber de memória as tabuadas do 7 e do 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento do sistema métrico. - Identificar o metro como unidade de comprimento padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima, centésima e a milésima parte do metro – submúltiplos do metro. - Medir distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões - Reconhecer que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes. - Fixar uma unidade de comprimento e identificar a área de um quadrado de lado de medida 1 como uma «unidade quadrada». - Medir a área de figuras decomponíveis em unidades quadradas. - Reconhecer, fixada uma unidade de comprimento, que a medida, em unidades quadradas, da área de um retângulo de lados de medidas inteiras é dada pelo produto das medidas de dois lados concorrentes. - Estimar medidas. - Calcular o perímetro de figuras 	<p>Ao longo desta aula os alunos realizam, individualmente uma ficha de revisão dos últimos conteúdos abordados: medidas de comprimento, reduções e conversões, determinação de áreas e cálculo mental: produto e quociente por 10, 100 e 1000.</p> <p>Os alunos que terminam mais cedo a tarefa auxiliam os alunos com maiores dificuldades.</p> <p>Durante a tarefa, a estagiária apoia e incentiva os alunos que apresentam maiores dificuldades.</p> <p>No final a correção da ficha é realizada em grande grupo, indo ao quadro os alunos que apresentam diferentes estratégias de resolução, bem como os que sentem maiores dificuldades. Serão esclarecidas todas as dúvidas colocadas pela turma.</p>	<p>Ficha de trabalho.</p> <p>Material de escrita.</p> <p>Quadro.</p> <p>Smart board.</p>	<p>Produção dos alunos.</p> <p>Grelha de observação e registo.</p>
<p>Texto narrativo.</p> <p>Componentes e estrutura da narrativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar. • Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intencões específicas: - <u>expressar</u> sentimentos e emoções; - <u>partilhar</u> informações e conhecimentos. • Respeitar as convenções que regulam a interação: - <u>ouvir</u> os outros; - <u>esperar</u> a sua vez; - <u>respeitar</u> o tema; - <u>acrescentar</u> informação pertinente; - <u>usar</u> os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados. • Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo. • Fazer uma leitura que possibilite: - <u>detetar</u> informação relevante; - <u>relacionar</u> a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; - <u>captar</u> sentidos implícitos; - <u>responder</u> a questões; - <u>identificar</u> o sentido global de um texto; - <u>resumir</u> textos, sequências ou parágrafos. • Expressar sentimentos, emoções opiniões, provocados pela leitura de textos. • Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto. <p>Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar, organizar e transmitir informação.</p>	<p>Os alunos darão continuidade à leitura orientada da obra <i>Uma aventura em Lisboa</i>, através do círculo de leitura. Para isso, preparam atempadamente a leitura do terceiro capítulo, em casa ou durante o TEA, de acordo com a indicação da estagiária. Em aula, realiza-se, primeiramente, a leitura em voz alta. A estagiária inicia a leitura e vai solicitando alguns alunos para o seu seguimento. Seguidamente, partilham-se algumas impressões sobre a leitura e dá-se início à exploração do texto lido, em círculo de leitura.</p> <p>Particular atenção continuará a ser dada na explicação e demonstração das diferentes funções assumidas dentro em cada grupo de trabalho, clarificando o que faz cada um e o modo como esse papel deve ser assumido.</p> <p>A turma será distribuída em 5 grupos de 5 alunos e a cada um atribuída uma de cinco funções. (animador do discussão, senhor das ligações, senhor dos excertos, senhor do essencial e mágico das palavras). Sendo que, a cada sessão as respetivas funções vão sendo alternadas dentro de cada grupo.</p> <p>São ainda distribuídas as cartas de cada função do grupo e respetivas folhas de registo. Cada grupo terá então cinco cartas.</p> <p>No final, os senhores de cada função partilharão com a turma as inferências realizadas.</p>	<p>Obras</p> <p>Dicionários</p> <p>Cartas de funções</p> <p>Guiões de apoio ao círculo de leitura.</p> <p>Material de escrita.</p>	<p>Observação e registo em grelha de observação.</p> <p>Produções dos alunos</p>

Anexo AF - Registos da rotina diária de leitura

Registos da rotina diária de leitura

Alunos	Título e autor do livro que estou a ler	Data de início	Data de término

Anexo AG – Guião de leitura autónoma

Título:		Autor:	
Género literário:			
Estrutura	Componentes		
Introdução	Quem? (personagens)	Onde? (Espaço)	Quando? (Tempo)
Desenvolvimento	Problema/conflicto:		
	Peripécia 1	Peripécia 2	Peripécia 3
Conclusão	Resolução de problema/Conflito:		

Anexo AH- Fichas de trabalho: ortografia

Nome: _____ Data: __/__/__

1. Identificar, rodeando, as sílabas das palavras que têm sons nasais.

Um dia no campo

O Joaquim e o Ivan são irmãos e, um dia, foram passear ao campo com a sua mãe. De repente, apareceu um grande zangão e os dois irmãos queriam apanhá-lo e fazê-lo seu refém. Quando a mãe percebeu as suas intenções, disse:

- Não façam isso! Os insetos gostam de viver em liberdade no campo!

Os dois meninos não insistiram, até porque o cesto que trouxeram, que o poderia transportar, não tinha tampa. Assim, embora um pouco desconsolados, decidiram ir apanhar limões. Qual não foi o espanto quando viram uma grande colmeia no limoeiro, rodeada de zangões! Consequentemente, também não conseguiram apanhar limões!

Finalmente tiveram outra ideia! Então, foram ao poço que era fundo, apanharam água e foram lanchar! Comeram pão com manteiga e beberam água fresquinha!

2. Lê as seguintes palavras e, em cada uma, rodeia a sílaba que te parece ser pronunciada com mais intensidade. Vê o exemplo:

cravo gato garrafão jacaré pardal nariz rápido trenó

3. Completa a tabela com as palavras do quadro, de acordo com a posição da sílaba tónica de cada palavra.

(ega)	Sílabas tónicas		
	(antepenúltima) esdrúxula	(penúltima) grave	(última) aguda
Coração			Coraçã
Funil			
Árvores			
Câmara			
Cáfila			
Castelo			
Camelo			
balão			
Bebé			

4. Coloca a acentuação nos poemas seguintes.

O Maria Cotovia

O Maria Cotovia,
Fecha a porta,
Ja e dia,
Vem ai
O bicho mau
Que te papa
O bacalhau.
Tapa a tua
Chamine
Com a ponta
Do teu pe.

Tapa tambem
a janela
com a colcha
amarela.
E assim
O bicho mau
Não te papa
O bacalhau.

Soares, L.D., (2010) Mais Longalengas. Lisboa: Livros Horizonte

O que uma criança sofre

Larguei o canario
no meu aquario
para ele nadar.

Em vez de ficar
contente comigo,
a noite, o meu pai
pos-me de castigo.

(...)

Eu dei ao bebe
so um pontape
Para ele voar.

Em vez de ficar
contente comigo,
a noite, o meu pai
pos-me de castigo.

Soares, L.D., (2010). Poemas da Mentira e da Verdade. Lisboa: Livros Horizonte

Nome: _____ Data: __/__/__

1. Observa as palavras que surgem no quadro seguinte.

fui

foi

2. Preenche os espaços e identifica as ações que podem indicar.

Na sala não emprestei o lápis ao meu colega. ____ (ser) egoísta.

Ontem a minha mãe ____ (ir) à feira.

3. Quais os verbos a que pertencem?

Verbo _____ Verbo _____

4. Quais são as duas últimas vogais das palavras do quadro? Sublinha-as.

5. Como é que essas vogais se leem nessas palavras?

6. Que palavra (pronome pessoal) podemos colocar antes de cada uma?

_____ fui _____ foi

7. Conjuga, no pretérito perfeito simples, os verbos (modo indicativo) que identificaste anteriormente.

Pessoa		
1ª		
2ª		
3ª		
1ª		
2ª		
3ª		

8. Completa as frases da forma mais adequada utilizando verbos ser e estar no pretérito perfeito, na 1ª e na 3ª pessoa do singular.

- A Luísa ____ ao cinema e eu ____ com ela.
- A Joana ____ com a com a Matilde ao museu dos Coches.
- Dei um presente à Ana pois ____ o seu aniversário.
- Quando ____ ao jardim vi muitas borboletas.
- Hoje ____ dia de festa! ____ ver os palhaços ao circo.
- O bolo que eu fiz ____ ao forno.
- O meu amigo não ____ à escola porque estava doente.
- Estou contente porque a minha equipa ____ a vencedora.

9. Escreve um pequeno texto, sobre um tema à tua escolha, utilizando adequadamente os verbos *ser* e *ir* no pretérito perfeito, na 1ª e na 3ª pessoa do singular.

Ficha de atividades – Ortografia

Nome: _____ Data: __/__/__

1. Observa as frases:

Coluna A	Coluna B
A Mariana olha-se ao espelho logo pela manhã.	A Mariana queria que eu olhasse para longe.
O João queima-se a mexer no lume.	O sol fervia. Parecia mesmo que queria que queimasse a pele.
A aluna levanta-se durante a aula.	A professora pediu para que a aluna se levantasse.
Fala-se muito sobre as últimas notícias.	A Joana pediu para que o Nuno falasse mais alto.
Durante o projeto calcula-se a medida da janela.	A professora pediu ao Zé que calculasse o resultado.
Tens selos? Emprста-mos.	Nós emprestamos dinheiro.
Os peixes, podes dar-mos?	Ao darmos o peixe, não ensinamos a pescar.
Requisitei livros novos, podes ler-mos?	Se lermos muito aprenderemos muitas coisas.

1.1 Coloca as frases na negativa.

Coluna A	Coluna B

1.2 Quais foram as mudanças das primeiras para as segundas frases?

1.3 Que conclusões podemos tirar? Como sabemos quando escrever – se ou sse? E –mos ou mos?

2. Nas frases seguintes, escreve a forma correta do verbo indicado:

- O João (lavar) _____ com muita cuidado.
- O João queria que eu o (filmar) _____ a fazer acrobacias.
- A Maria dá ordens como se (mandar) _____ em todos.
No jogo da macaca (saltar) _____ ao pé coxinho.
- Este bolo está ótimo! Nós _____ (cozinhar) mesmo bem!
- Na mês passado emprestei-te uns livros! Podes _____ (devolver)?

Será que só acontecesse com o pronome pessoal -se ou -mos? Vamos ver outros pronomes.

3. Observa as frases e coloca-as na negativa.

Coluna A	Forma negativa:
Fala-se no diabo e aparece-lhe o rabo.	
Fia-te na Virgem e não corras.	
Junta-te aos bons e serás como eles; junta-te aos maus e serás pior do que eles.	
Livra-te do homem que não fala e do cão que não ladra.	
Palavras, leva-as o vento.	
Quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto.	
Queres um conselho? Pede-o ao velho.	
Quem quer sardinha assada, chega-lhe a brasa.	

3.1 Quais as palavras que mudaram?

3.2 De que modo mudaram?

3.3 Como classificas essas palavras?

3.4 O que concluis?

Ficha de atividades – Ortografia

Nome: _____ Data: __/__/__

1. Observa as palavras que surgem no quadro seguinte.

comprei levantei mandei olhei recordei cantei

2. Quais os verbos a que pertencem?

3. As palavras do quadro remetem para coisas que já aconteceram no passado, que estão a acontecer no presente ou que vão acontecer no futuro?

4. Qual o tempo verbal a que pertencem?

5. Que palavra (pronomes pessoais) podemos colocar antes de cada palavra do quadro? "eu", "tu", "ele/ela"?

6. Qual é a terminação comum a todas estas palavras? Sublinha-as nas palavras do quadro.

7. Olha para as palavras no quadro seguinte. Escreve as formas das seguintes palavras (verbos), que também se escrevem com -gi no final e possam ser antecedidas por "eu":

plantar baixar falar dar pensar nadar

Eu	Eu	Eu	Eu	Eu	Eu
----	----	----	----	----	----

8. Como termina o infinitivo destes verbos? A que conjugação pertencem?

9. Que conclusão podemos tirar quanto à terminação da 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito simples?

Ficha de atividades – Ortografia

Nome: _____ Data: __/__/__

1. Observa as palavras que surgem no quadro seguinte.

Coluna A	Coluna B	Coluna C
comprou	partiu	comeu
levantou	sorriu	bebeu
andou	dormiu	bateu

2. A que classe de palavras pertencem? _____
3. Que palavra (pronome pessoal) podemos colocar antes de cada uma? “Eu”, ou “tu”, “ele/ela”? _____
4. Como designas o tempo verbal a que pertencem? _____
5. Qual a terminação dos verbos apresentados? Preenche o quadro.

Coluna A	Coluna B	Coluna C
Verbos terminados em	Verbos terminados em	Verbos terminados em
A última letra em todos eles é:		

6. Observa as palavras do quadro seguinte. Elabora uma frase para cada um dos verbos, conjugando-os no pretérito perfeito, na 3ª pessoa do singular (modo indicativo).

falar	ler	partir
plantar	varrer	subir
pensar	correr	dividir

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

7. Que conclusão podemos tirar quanto à forma como se escrevem estas terminações verbais?

Ficha de atividades – Ortografia

Nome: _____ Data: __/__/__

1. Completa as palavras que estão na tabela.

Coluna A	Coluna B
Televis_____	Andav_____
Conclus_____	Comi_____
Organizaç_____	Estav_____
Bal_____	Falav_____
ver_____	Fal_____
Coraç_____	Começar_____
Conclus_____	Começ_____
Conversar_____	Devi_____
Contar_____	Conversav_____
Pintar_____	Vi_____
V_____	Adicion_____

2. Observa as palavras que escreveste.

As palavras da coluna A terminam em:	As palavras da coluna B terminam em:

3. Rodeia as sílabas tónicas de cada palavra das colunas A e B.

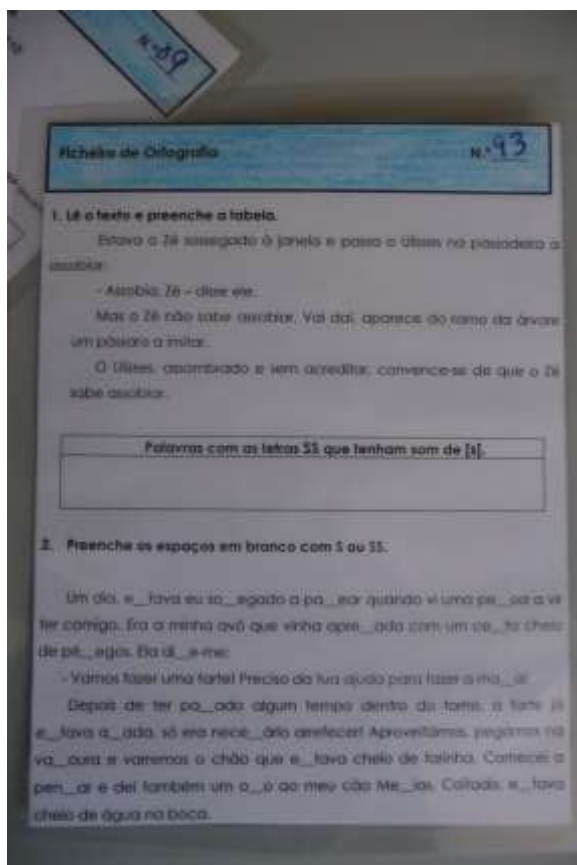
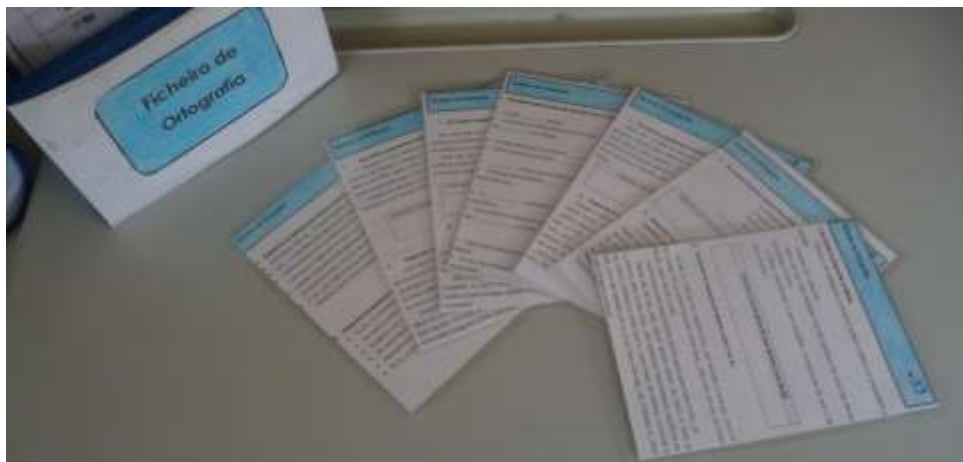
- 3.1 Marca um X de acordo com a informação relativa à acentuação das palavras que registaste anteriormente.

	Sílabas tónicas			Classificação de acordo com a acentuação		
	Antepenúltima	Penúltima	Última	Esdrúxulas	Graves	Agudas
Coluna A						
Coluna B						

4. O que podes concluir?

- As palavras terminadas em **ão** têm a sílaba tónica na última sílaba, por isso são palavras_____.
- As palavras terminadas em **am** têm a sílaba tónica na penúltima sílaba, por isso são palavras_____.

Anexo A1 – Ficheiro de ortografia (TEA)



Anexo AJ – Cartas círculo de leitura

Senhor do essencial

- A tua tarefa é fazer uma breve síntese do trecho lido hoje.
- Os teus colegas esperam que assinales os elementos fundamentais, os momentos verdadeiramente importantes da leitura.
- Para ser mais fácil, à medida que fores lendo aponta os acontecimentos principais.
- Faz um pequeno texto com princípio, meio e fim. Escolhe um título para o teu texto.

Mágico das palavras

- O teu papel é o de escolher algumas palavras que consideres importantes.
- Se encontrares palavras novas ou pouco comuns, sublinha-as e mais tarde escreve-as.
- Procura-as no dicionário. Além destas podes também anotar palavras muito utilizadas muitas vezes ao longo do texto, palavras com sentidos especiais, palavras utilizadas de uma forma pouco habitual. Selecciona-as e prepara-te para as discutires com os teus colegas.

Senhor dos excertos

- O teu papel é escolher pequenos momentos do texto que o teu grupo gostaria de ouvir em voz alta.
- O objetivo é ajudar os outros a lembrarem-se de uma parte importante, divertida, misteriosa, reveladora do texto.
- Escolhe as partes que merecem ser lembradas e partilha-as.
- Podes lê-las, ou pedir a um colega do grupo que leia ou podes pedir a todos que leiam em silêncio, para discutirem de seguida.

Senhor das ligações

- O teu papel é encontrar as ligações entre o texto e a vida real.
- O que quer dizer que deves procurar ligações com a vida pessoal, ou como que se passa na escola, como que se passa no mundo ou com o que se passou numa outra época.
- Podes também estabelecer ligações com outros livros do mesmo género ou do mesmo autor.
- Não há respostas máis ou erradas. Todas as ligações que conseguires estabelecer merecem ser partilhadas.

Animador da discussão

- Prepara uma lista de perguntas que o teu grupo gostaria de discutir acerca desta parte do livro.
- O importante é falar deste texto e das ligações que tiveram. As melhores perguntas são, por vezes, as que têm origem no que se pensou ou sentiu enquanto lias.
- Se precisares, podes utilizar algumas questões que sugerimos.
- Vais também dirigir a discussão. Após a discussão das questões que preparaste:
- Pede ao senhor dos excertos para apresentar as passagens que selecionou e as razões porque escolheu os excertos.
- Pede a reação dos teus colegas do grupo.
- Pede ao senhor das ligações para apresentar as ligações que encontrou.
- Pede a opinião dos teus colegas do grupo.

Anexos AK – Guiões de apoio Círculo de leitura

Data: __/__/__			
Ficha de autoavaliação			
Atribui A (para bom), B (para médio) e C (para menos bom).			
Nome	Completo <u>u</u> a leitura <u>A B C</u>	Assumi <u>u</u> o seu papel <u>A B C</u>	Ouv <u>i</u> u os colegas <u>A B C</u>

Ficha de organização do grupo	
Título do livro: _____ Autor: _____	
Círculo de leitura n.º: _____ Data: __/__/__ Páginas a ler: Pág. ____ a ____	
	Nomes:
Animador da discussão	
Senhor dos excertos	
Senhor das ligações	
Mágico das palavras	
Senhor do essencial	

Senhor do essencial
Livro: _____
Data: __/__/____ Páginas a ler: Pág. ____ a ____
Acontecimentos fundamentais:
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
Título _____
Resumo: _____

Mágico das palavras
Livro: _____
Data: __/__/____ Páginas a ler: Pág. ____ a ____
<div> 1. Palavra _____ Página: _____ Parágrafo: _____ Frase do livro: _____ Definição: _____ Frase criada: _____ </div>
<div> 2. Palavra _____ Página: _____ Parágrafo: _____ Frase do livro: _____ Definição: _____ Frase criada: _____ </div>
<div> 3. Palavra _____ Página: _____ Parágrafo: _____ Frase do livro: _____ Definição: _____ Frase criada: _____ </div>

Senhor dos excertos	
Livro: _____	
Data: __/__/__	Páginas a ler: Pág. ____ a ____
<div>1. Página: ____ Parágrafo: ____</div> <div>Razão da escolha: _____</div> <div>_____</div>	
<div>2. Página: ____ Parágrafo: ____</div> <div>Razão da escolha: _____</div> <div>_____</div>	
<div>3. Página: ____ Parágrafo: ____</div> <div>Razão da escolha: _____</div> <div>_____</div>	
<div>4. Página: ____ Parágrafo: ____</div> <div>Razão da escolha: _____</div> <div>_____</div>	

Senhor das ligações
Livro: _____
Data: __/__/__ Páginas a ler: Pág. ____ a ____
<p>Encontra, por exemplo, ligações entre o texto e outras pessoas, outros lugares, outros acontecimentos, outros autores, outros livros, a atualidade, etc.</p>
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Animador da discussão

Livro: _____
 Data: __/__/____ Páginas a ler: Pág. ____ a ____

*Se precisares, podes utilizar algumas questões que sugerimos.

Questões:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Vais também dirigir a discussão.

Terminada a discussão, distribui os papéis para a próxima sessão e regista na ficha de organização.

- *O que é que vos veio à cabeça enquanto liam?
- Como se sentiram ao ler esta parte do livro?
- Que questões colocariam quando terminaram de ler?
- Alguma coisa vos surpreendeu nesta parte?
- O que acham que vai acontecer no próximo capítulo?

Ficha de avaliação final

Data: __/__/__

Livro: _____

Grupo: _____

Gostámos do livro: 1 2 3 4 5

Do que mais gostámos _____

A questão que suscitou mais discussão _____

O excerto mais apreciado _____

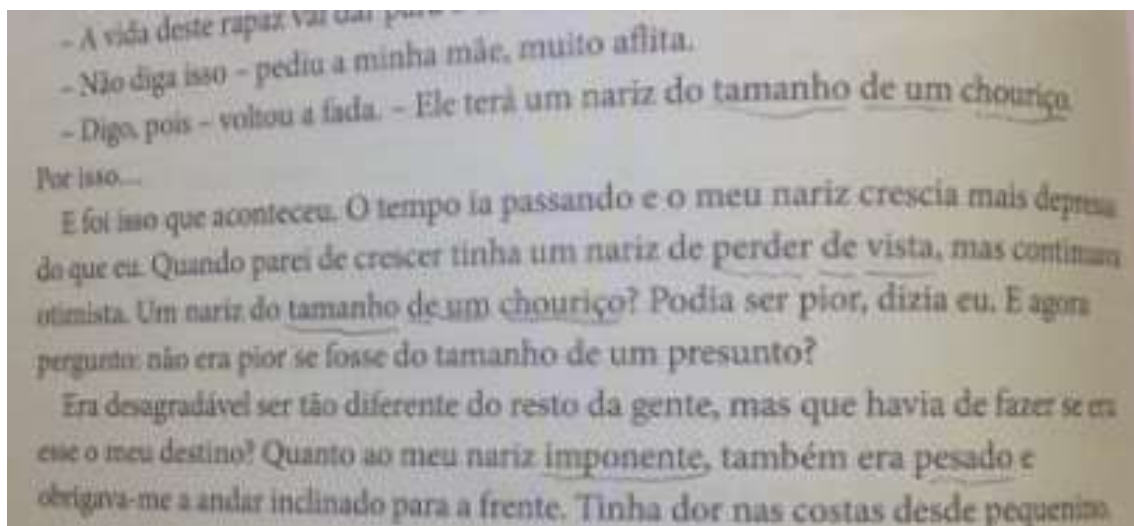
Recomendamos o livro _____ não recomendamos o livro

Porque recomendamos o livro _____

Anexo AL – Guião de apoio para apresentação da tarefa da tabuada

<p>A tabuada do 2...sabes a que vem depois?</p>	
<p>Alunos responsáveis pela tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ <p>Data: ____/____/____</p>	
<p>Tabuada do _____</p>	
<p>_____ X _____ = _____</p>	<p>_____ X _____ = _____</p>
<p>_____ X _____ = _____</p>	<p>_____ X _____ = _____</p>
<p>_____ X _____ = _____</p>	<p>_____ X _____ = _____</p>
<p>_____ X _____ = _____</p>	<p>_____ X _____ = _____</p>
<p>_____ X _____ = _____</p>	<p>_____ X _____ = _____</p>

Anexo AM – Instrumento Pré-teste: Ditado



Anexo AN – Instrumento de Pré-teste: Escrita

III – Escrita

Imagina uma situação em que encontras a menina Gotinha de Água.

Descreve a vossa conversa, tudo o que ela te conta e o que fazem juntos.

O teu texto deve ter um mínimo de 15 linhas.

Atenção à pontuação e ortografia.

Anexo AO – Instrumento Pós-teste: Escrita

Escrita

14. Observa a imagem com atenção e descreve-a com pormenor. Lembra-te das expressões que deves utilizar nos textos descritivos. Atenção à pontuação e à ortografia.



Anexo AP – Avaliação final ortografia: levantamento ortográfico: Ditado

Tipologias de erro	Correspondência produção oral e produção escrita	Transcrição da oralidade	Regras ortográficas de base fonológica		Regras ortográficas de base morfológica	Forma ortográfica específica das palavras	Acentuação gráfica	Utilização maiúsculas /minúsculas	Unidade gráfica da palavra	Total de erros
Alunos			Contextuais	Acentuais						
A			1			1	1			3
B						1	2	1		4
C	10	1	2		1	4	3	3	1	25
D	7	1	2	1		2	3	2		18
E	3	2	3		1	3	2	1	1	16
F					1		1			2
G	1						1	3		5
H		2	1			1	1		1	6
I	5				2	5	2	1		15
J	3					1	2			6
K	1	1					2			4
M			1					3		4
N	6	2	2			2		4	1	17
O	1	4	1		1	6	3	4		20
P	1	1					2	1		5
Q	2					1	1			4
R	3	1	1				3	1		9
S						1	1			2
T	2		2			1	2	1	1	9
U			5		1	4	2	7	1	20
V	2				1	2	2	1		8
W	1							1		2
X	4	2	5		2	4	3	2	2	24
Z						1	2			3
Total de erros	52	17	26	1	10	40	41	36	8	231

Legenda:

0 erros	1 erro	2 a 3 erros	Mais de 3 erros
---------	--------	-------------	-----------------

*não foram considerados os erros em palavras iguais

Anexo AQ – Avaliação final ortografia: levantamento de erros ortográficos: Escrita

Tipologias de erro Alunos	Correspondência produção oral e produção escrita	Transcrição da oralidade	Regras ortográficas de base fonológica		Regras ortográficas de base morfológica	Forma ortográfica específica das palavras	Acentuação gráfica	Utilização Maiúsculas/ minúsculas	Unidade gráfica da palavra	Total de erros
			Contextuais	Acentuais						
A						1	2			3
B		1				2	2	1	1	7
C	3	2	1				4	1	2	13
D	1					2	5			8
E	2					4	4		2	12
F							1			1
G					1		1			2
H	1	2	1			2	2		1	9
I	5	1		1		2	4			13
J	1						3			4
K	2					1	1			4
M		1					1			2
N	4	1	1			2	2	2		13
O		2	1			2	3		1	9
P		1				1				2
Q						1	1			2
R	2		1			2	2			7
S	2	1			1					4
T	1	1					1		1	4
U	5	1				2	5		1	14
V	1				1		1			3
W		1					1			2
X	5	1	1			3	6	4	3	23
Z	2		1				2			5
Total de erros	37	16	7	1	3	27	54	8	12	165

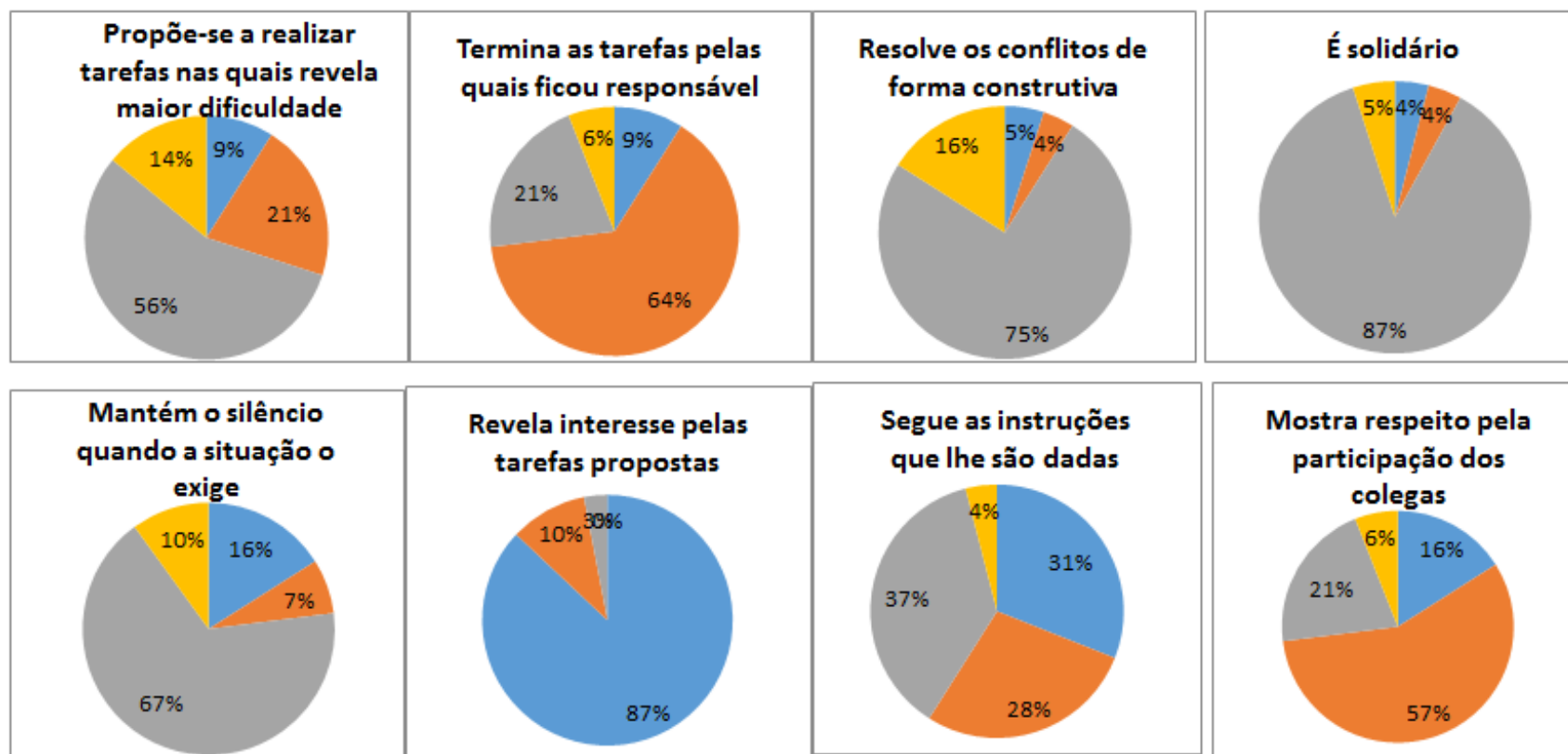
Legenda:

0 erros	1 erro	2 a 3 erros	Mais de 3 erros
---------	--------	-------------	-----------------

*não foram considerados os erros em palavras iguais

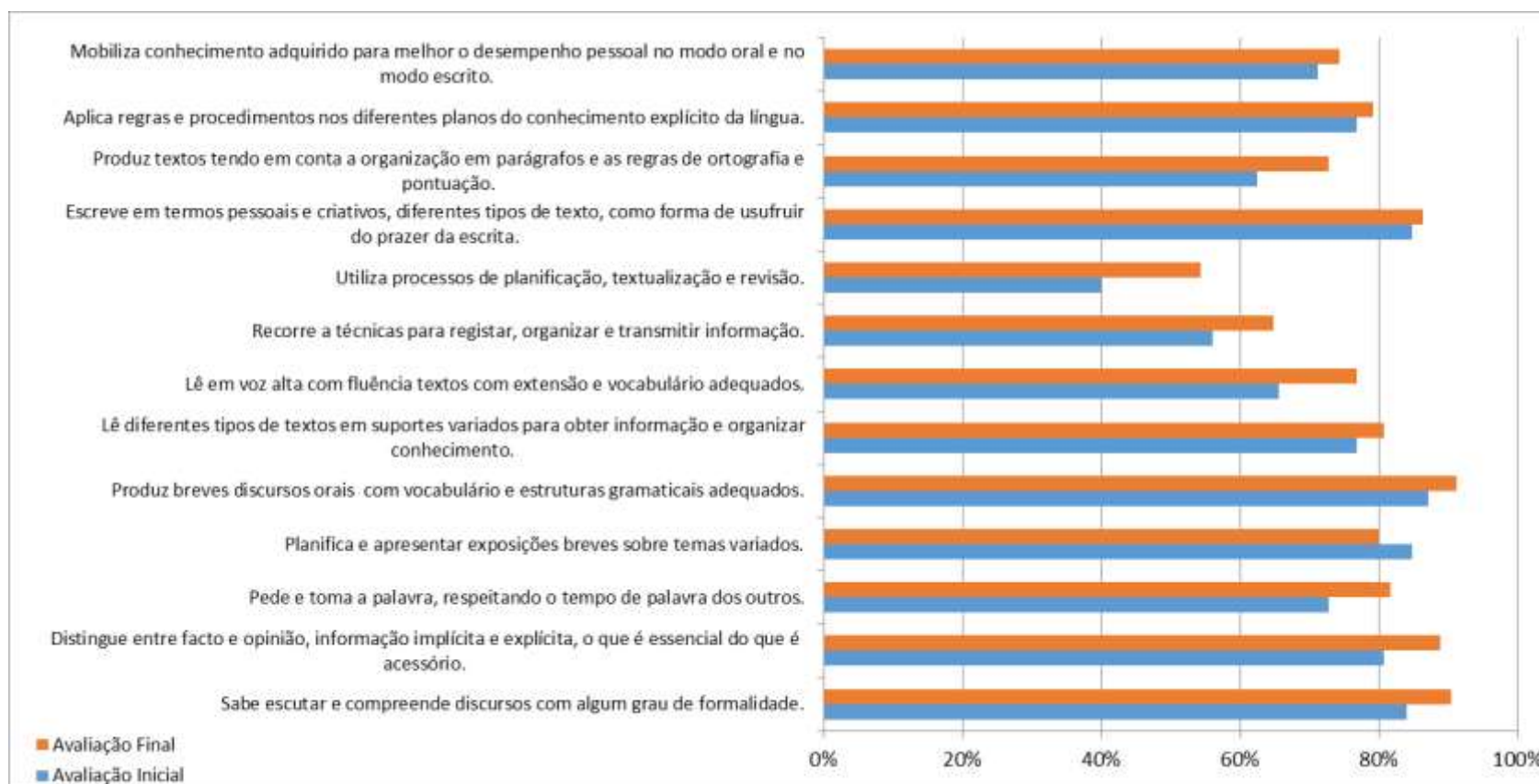
Anexo AR – Tratamento estatístico da avaliação final: Competências Sociais



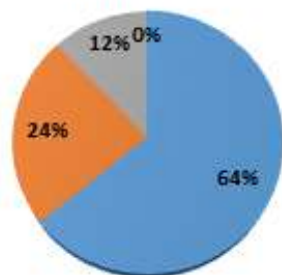


Legenda: ■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Insuficiente

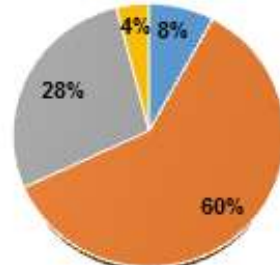
Anexo AS –Tratamento estatístico da avaliação final: Português



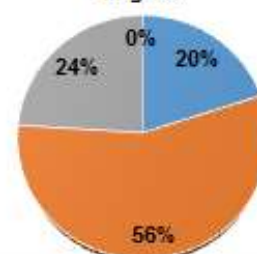
Sabe escutar e compreende discursos com algum grau de formalidade.



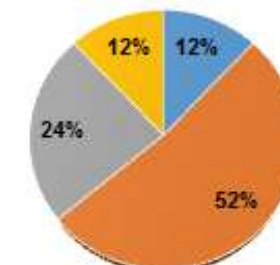
Mobiliza conhecimento adquirido para melhor o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.



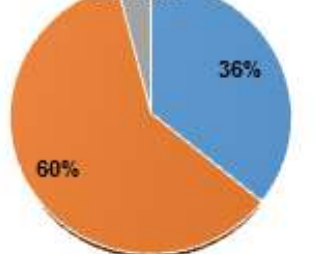
Aplica regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.



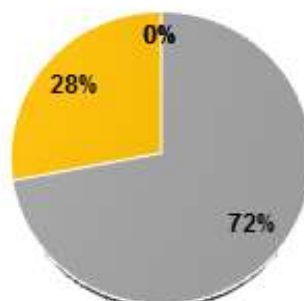
Produz textos tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.



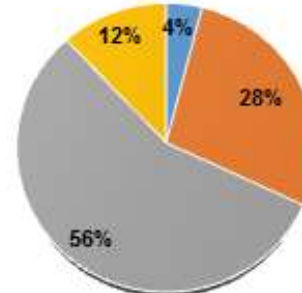
Escreve em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.



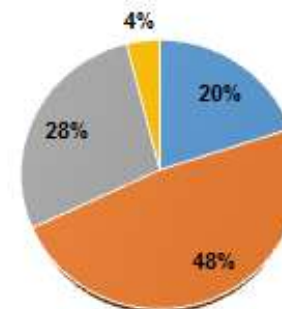
Utiliza processos de planificação, textualização e revisão.



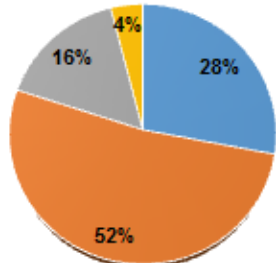
Recorre a técnicas para registar, organizar e transmitir informação.



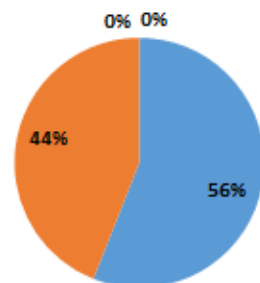
Lê em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.



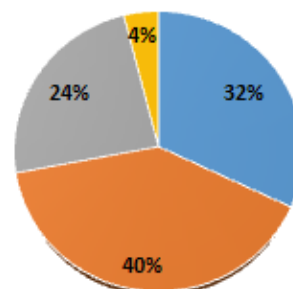
Lê diferentes tipos de textos em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.



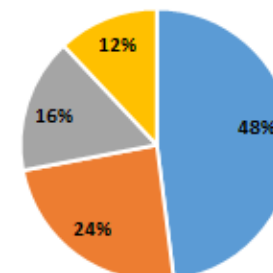
Produz breves discursos orais com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.



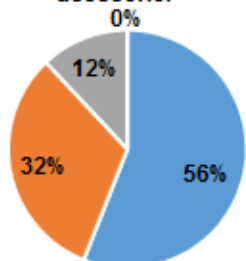
Planifica e apresentar exposições breves sobre temas variados.



Pede e toma a palavra, respeitando o tempo de palavra dos outros.



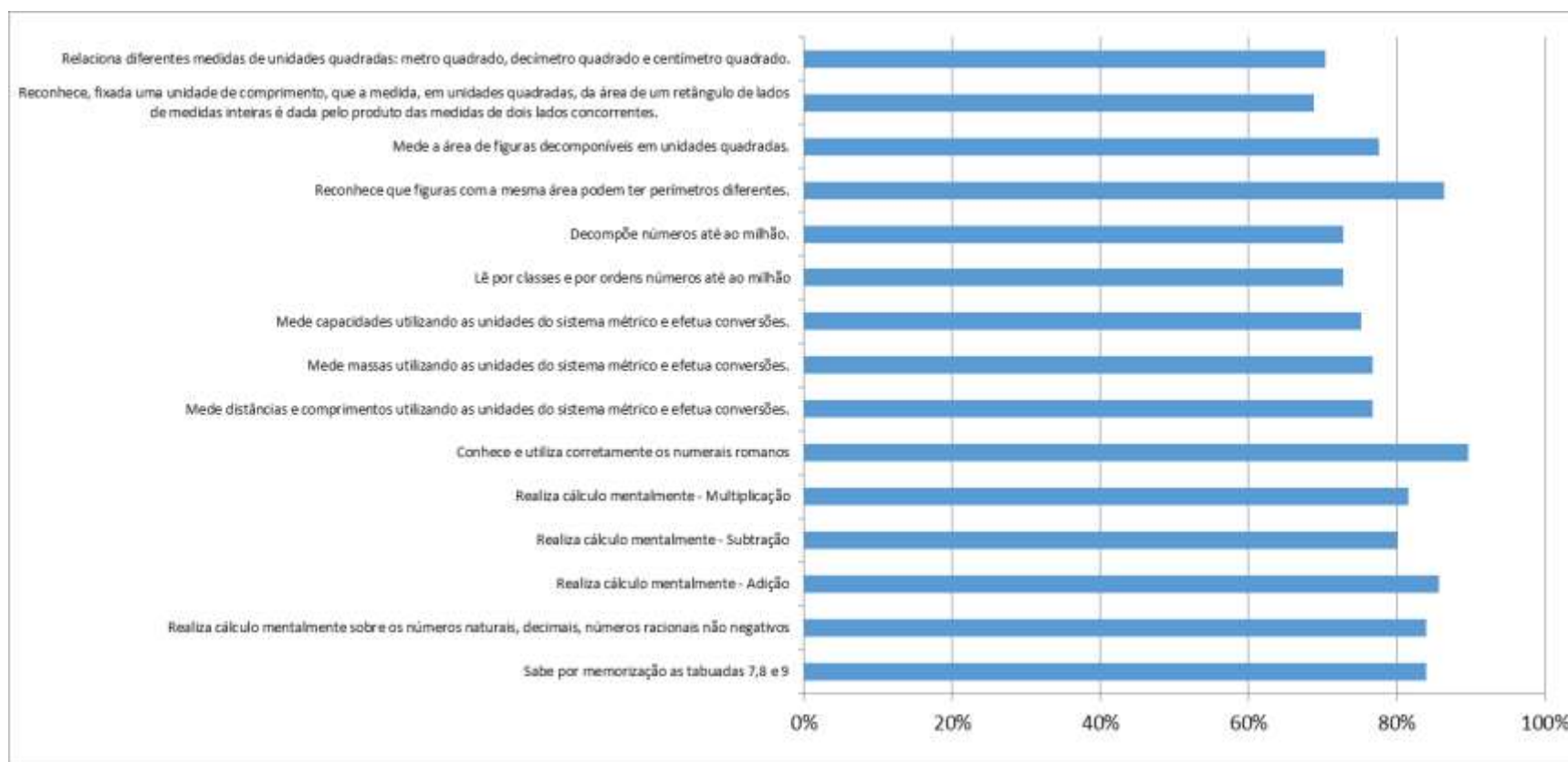
Distingue entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.



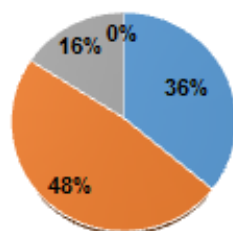
Legenda:

■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Insuficiente

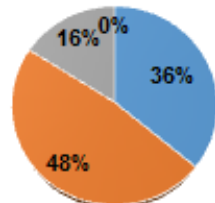
Anexo AT – Tratamento estatístico da avaliação final: Matemática



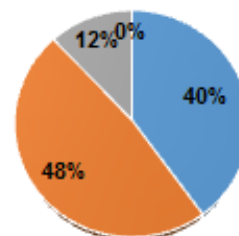
Sabe por memorização as tabuadas 7,8 e 9



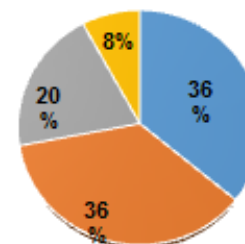
Realiza cálculo mentalmente sobre os números naturais, decimais, números racionais não negativos



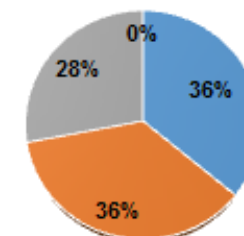
Realiza cálculo mentalmente - Adição



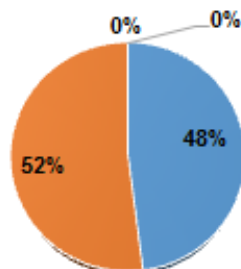
Realiza cálculo mentalmente - Subtração



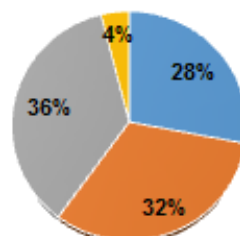
Realiza cálculo mentalmente - Multiplicação



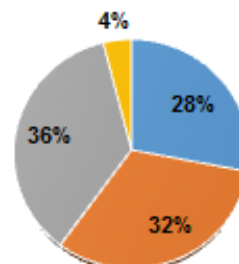
Conhece e utiliza corretamente os numerais romanos



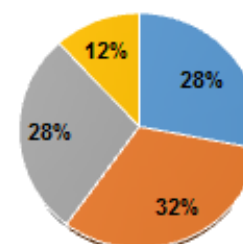
Mede distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico e efetua conversões.



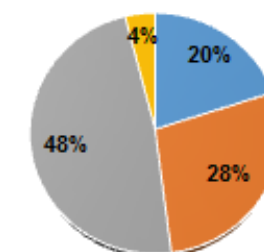
Mede massas utilizando as unidades do sistema métrico e efetua conversões.



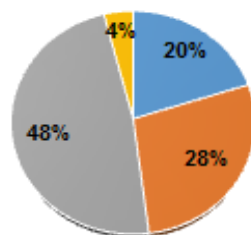
Mede capacidades utilizando as unidades do sistema métrico e efetua conversões.



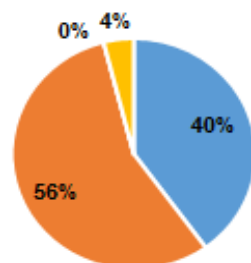
Lê por classes e por ordens números até ao milhão



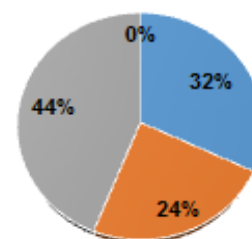
Decompõe números até ao milhão.



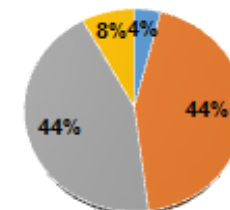
Reconhece que figuras com a mesma área podem ter perímetros diferentes.



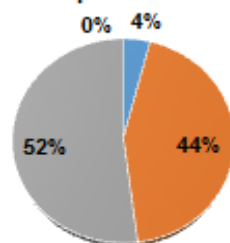
Mede a área de figuras decomponíveis em unidades quadradas.



Reconhece, fixada uma unidade de comprimento, que a medida, em unidades quadradas, da área de um retângulo de lados de medidas inteiras é dada pelo produto das medidas de dois lados concorrentes.



Relaciona diferentes medidas de unidades quadradas: metro quadrado, decímetro quadrado e centímetro quadrado.

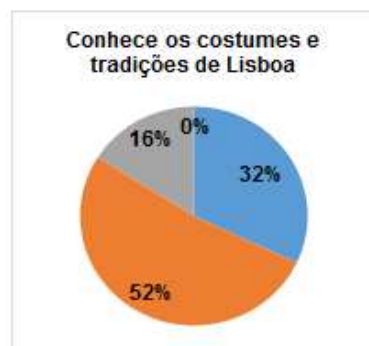
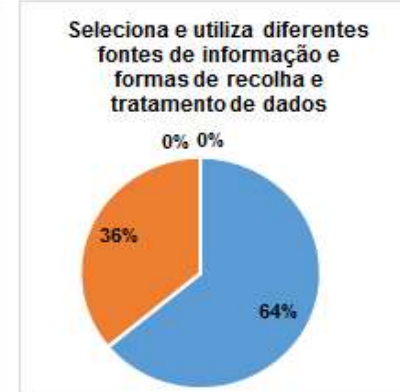
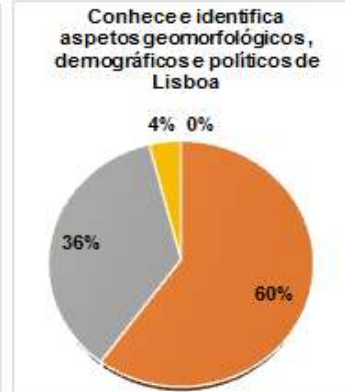
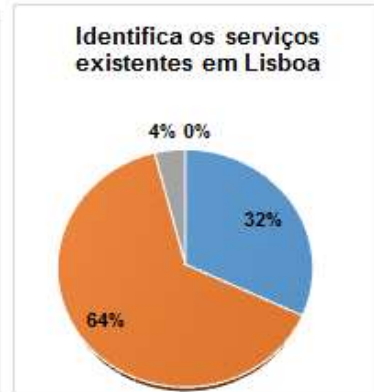
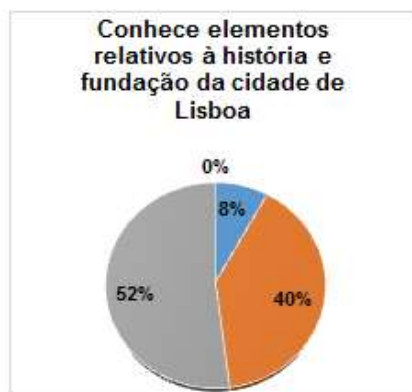


Legenda:

■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Insuficiente

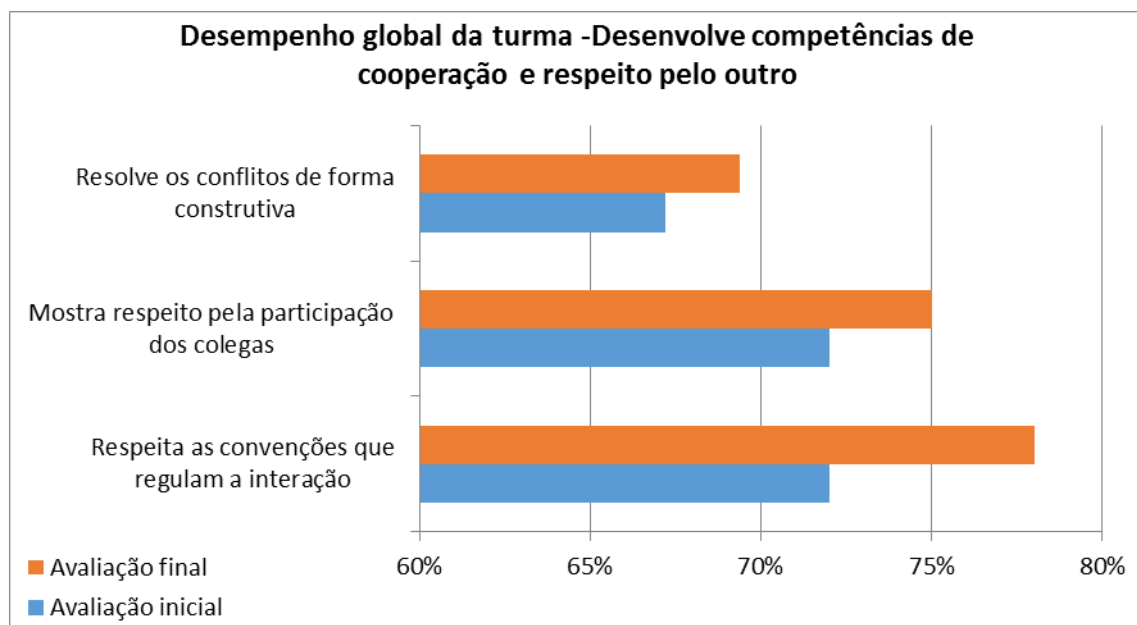
Anexo AU – Tratamento estatístico da avaliação final: Estudo do Meio

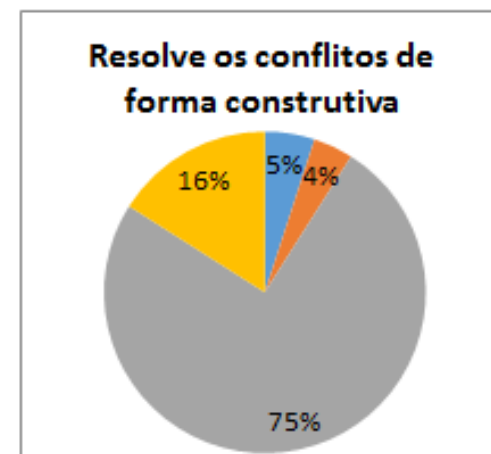
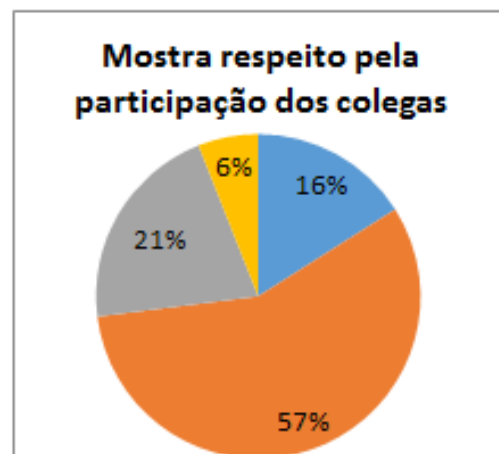
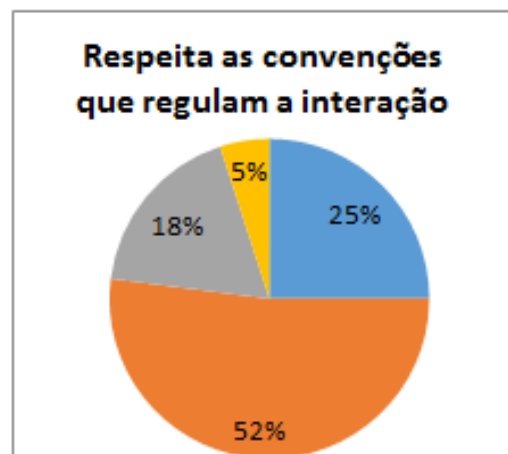




Legenda: ■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Insuficiente

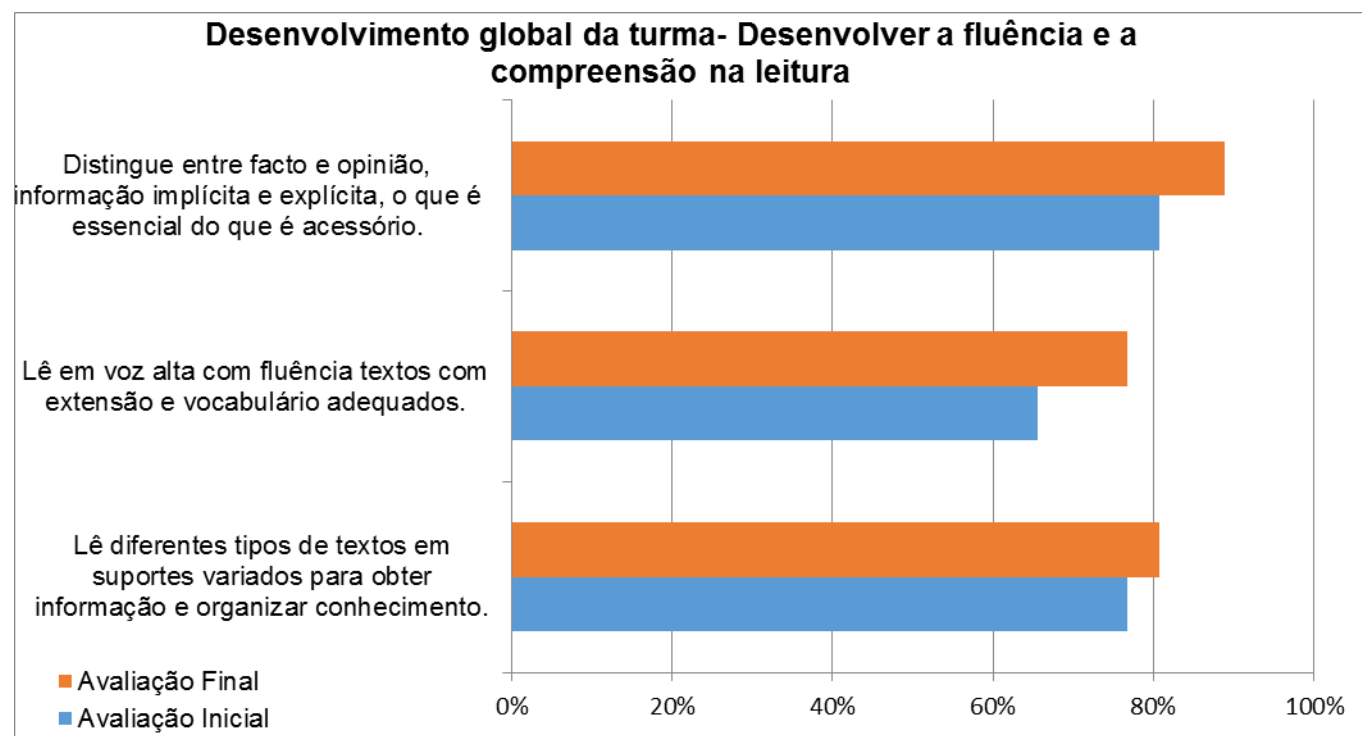
Anexo AV – Tratamento estatístico: Objetivos gerais do PI – Desenvolver competências de cooperação e respeito pelo outro



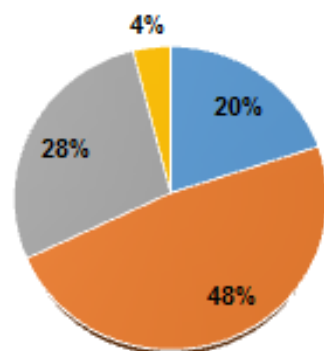


Legenda: ■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Insuficiente

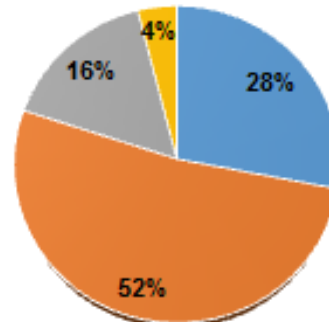
Anexo AW – Tratamento estatístico: Objetivos gerais do PI – Desenvolver a fluência e a compreensão na leitura



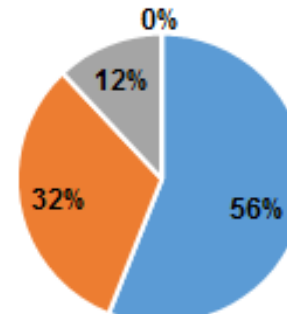
Lê em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.



Lê diferentes tipos de textos em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.



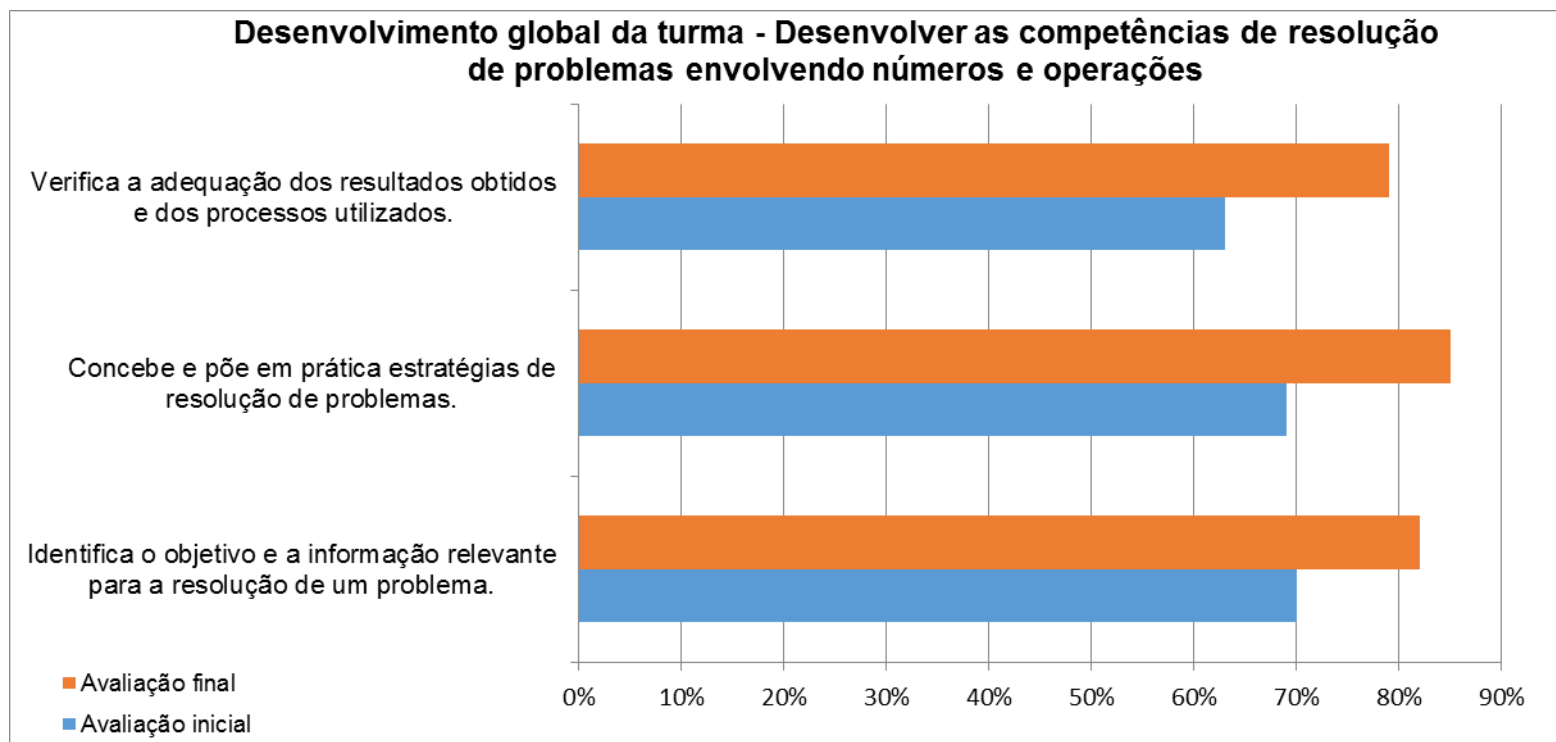
Distingue entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.



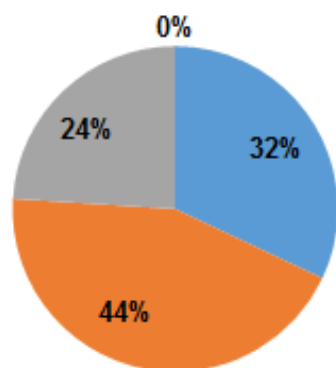
Legenda:

■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Insuficiente

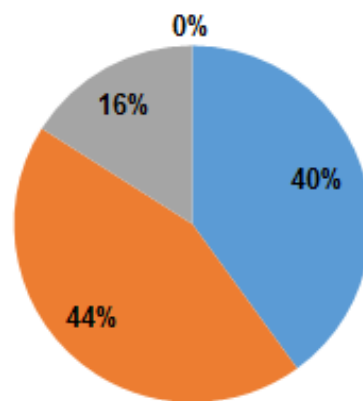
Anexo AX – Tratamento estatístico: Objetivos gerais do PI – Desenvolver competências de resolução de problemas envolvendo números e operações



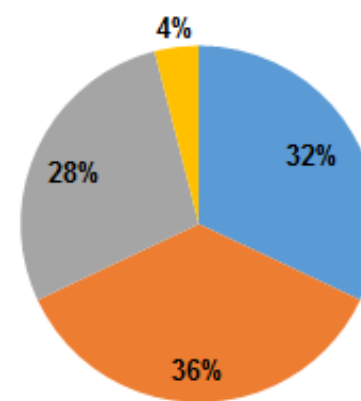
Identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um problema.



Concebe e põe em prática estratégias de resolução de problemas.



Verifica a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados.



Legenda: ■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Insuficiente

